

Ramón Luis Soriano Díaz
Pilar Cruz Zúñiga
(eds.)

**ALIANZA DE CIVILIZACIONES,
POLÍTICAS MIGRATORIAS
Y EDUCACIÓN**

6

Aconcagua Libros
Política y Sociedad

**ALIANZA DE CIVILIZACIONES,
POLÍTICAS MIGRATORIAS Y
EDUCACIÓN**



ALIANZA DE CIVILIZACIONES, POLÍTICAS MIGRATORIAS Y EDUCACIÓN

**Ramón Luis Soriano Díaz
Pilar Cruz Zúñiga
[editores]**

Aconcagua Libros
Sevilla, 2014

POLÍTICA Y SOCIEDAD, Nº 6

Esta publicación es resultado de dos proyectos de investigación desarrollados desde la Universidad Pablo de Olavide: el Proyecto de Excelencia “La Alianza de Civilizaciones como alternativa al actual orden internacional. Análisis desde la Filosofía jurídica y el pensamiento político”, financiado por la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y el “Proyecto piloto contra la discriminación y desigualdad entre adolescentes y jóvenes de Sevilla y Vera” cofinanciado por la Dirección General de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía y la Universidad Pablo de Olavide.

Los capítulos de este volumen han sido sometidos a dos evaluadores externos.

Las opiniones contenidas en los capítulos de este libro son de exclusiva responsabilidad de sus autores o autoras.

Todos los derechos en lengua castellana

© De la obra: Proyecto de Excelencia “La Alianza de Civilizaciones como alternativa al actual orden internacional. Análisis desde la Filosofía jurídica y el pensamiento político” y “Proyecto piloto contra la discriminación y desigualdad entre adolescentes y jóvenes de Sevilla y Vera”. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España.

© De los textos: Ramón Soriano Díaz, Pilar Cruz Zúñiga, José Cepedello Boiso, Rafael Rodríguez Prieto, José Mora Galiana, Michel-Ange Iblé Kambiré Somda, Isabel Victoria Lucena Cid, María Luisa Soriano González, Pedro Javier Hernández Correa, Israel Mañas Mañas, Clemente Franco Justo, María Dolores Gil Montoya y Consolación Gil Montoya.

© Edita: Aconcagua Libros (Sevilla, 2014)

ISBN: 978-84-942792-0-1

Depósito Legal: SE 1350-2014

Índice

Introducción. *Ramón Soriano Díaz y Pilar Cruz Zúñiga*.....9

I PARTE

Pensamiento crítico, identidad, inmigración y ciudadanía

Entre lo posmoderno y lo poscolonial. *Cartografía epistémica y geopolíticas del discurso* en el pensamiento crítico contemporáneo. *José Cepedello Boiso*.....17

Etnocapitalismo. Esencialismo identitario y globalización en el siglo XXI. *Rafael Rodríguez Prieto*.....51

Inmigración, ciudadanía e interculturalidad.
José Mora Galiana y Michel-Ange Iblè Kambiré Somda.....73

El fracaso de la política de cooperación europea en África: entre el drama de la inmigración y la resistencia al modelo de desarrollo occidental. *Isabel Victoria Lucena Cid*.....95

El derecho a la igualdad de oportunidades y la reforma migratoria del presidente estadounidense Barack Obama.
María Luisa Soriano González.....113

II PARTE

Educación, inmigración y prácticas interculturales

La inserción del alumnado extranjero. Retos para enfrentar la discriminación y la desigualdad en los espacios educativos. *Pilar Cruz Zúñiga*.....137

Sobre lo educativo en la vida corriente. Para la convivencia de los/as ciudadanos/as del mundo. <i>Pedro Javier Hernández Correa</i>	171
Educación consciente: <i>Mindfulness</i> (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. <i>Israel Mañas Mañas, Clemente Franco Justo, María Dolores Gil Montoya y Consolación Gil Montoya</i>	193
Reseñas biográficas de los autores.....	231

Introducción

Ramón Soriano Díaz¹ y Pilar Cruz Zúñiga²

Este libro es una publicación conjunta de dos proyectos de investigación de la Universidad Pablo de Olavide (UPO): 1) el Proyecto de Excelencia “La Alianza de Civilizaciones como alternativa al actual orden internacional. Análisis desde la Filosofía jurídica y el pensamiento político”, dirigido por el Prof. Ramón Soriano Díaz y financiado por la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y 2) el “Proyecto piloto contra la discriminación y desigualdad entre adolescentes y jóvenes de Sevilla y Vera”, dirigido por el Prof. Juan Marchena Fernández y cofinanciado por la Dirección General de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía y la Universidad Pablo de Olavide.

Los capítulos que componen este volumen colectivo abordan, desde perspectivas distintas, algunos de los temas que han constituido los núcleos de análisis de ambos proyectos: alianza de civilizaciones, interculturalidad, educación, políticas migratorias, intervención social educativa, convivencia, sociabilidad, resolución de conflictos, discriminación y desigualdad así como metodologías para mejorar la convivencia educativa.

La primera parte del libro trata de cuestiones de carácter general en torno al tema de este volumen colectivo. En el primer capítulo José Cepedello Boiso entra en el complejo y nada pacífico tema de la crítica al eurocentrismo en la valoración de las relaciones culturales. Tras el fracaso de las tentativas críticas surgidas desde el interior de la modernidad occidental, representadas, de forma paradigmática, por el complejo

(1) Catedrático de Filosofía del Derecho y Filosofía Política, Universidad Pablo de Olavide. Director del Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas (LIPPO).

(2) Universidad Pablo de Olavide. Investigadora-coordinadora del “Proyecto piloto contra la discriminación y desigualdad entre adolescentes y jóvenes de Sevilla y Vera”.

entramado epistémico construido sobre las diversas propuestas que englobamos bajo la etiqueta genérica de posmodernidad, el pensamiento poscolonial se va a caracterizar por la búsqueda incesante de vías alternativas desde fuera, esto es, desde más allá o desde los márgenes de las fronteras, reales o imaginarias, que delimitaban su territorio epistémico y discursivo. Ahora bien, el carácter hegemónico del pensamiento moderno occidental y, por extensión, del propio capitalismo, hace difícil determinar un *fuera* estricto, de ahí que la mayor parte de los autores prefieran hablar de un territorio epistémico situado en los mismos márgenes, esto es, en las fronteras. La *cartografía epistémica*, sustentada en una previa delimitación geopolítica de las fronteras territoriales, reales o imaginarias, en que se divide una sociedad mundial cada vez más globalizada, se convierte, así, en una útil y versátil metáfora sobre la cual desplegar toda una serie de herramientas metodológicas con las que intentar superar el marcado *eurocentrismo* que había acabado por convertir en estériles las múltiples alternativas críticas tanto modernas como posmodernas. En el texto el autor, con la intención de indagar en la potencialidad crítica de esta *cartografía epistémica*, analiza las propuestas de tres de los autores más significativos del pensamiento poscolonial: Edward Said, Boaventura de Sousa Santos y Walter D. Mignolo.

En el segundo capítulo de esta primera parte general Rafael Rodríguez Prieto destaca que el nacionalismo ha sido un viejo aliado del capitalismo construyendo lo que denomina “etnocapitalismo”. La desigualdad que genera el capitalismo y las consecuencias sociales —por ejemplo la migración por razones económicas— precisa de vías estrategias que alienen a las personas. La historia y la multiplicación de elementos extraños y subversivos han necesitado nuevas herramientas, nuevos procesos y estrategias que fortalezcan la megacultura capitalista. El etnocapitalismo es una respuesta novedosa que utiliza la identidad para ello. Retoma elementos del viejo nacionalismo que ayudó a consolidar su poderío en los siglos de su crecimiento y asume nuevas estrategias para no sólo contrarrestar sus posibles efectos perniciosos, sino para consolidar y fortalecer su desarrollo. La diferencia se homogeneiza y se pone a trabajar para el capital. Nuestro deber es develar estos mecanismos con el fin de analizar mejor los desafíos que se nos plantearán en los próximos años.

José Mora Galiana y Michel Kambiré Somda apuntan en el tercer capítulo que desde la consideración de las mayorías empobrecidas y desposeídas o en situación estructuralmente injusta se requiere una actualización de los Derechos Humanos y una garantía de los derechos fundamentales y de la dignidad de las personas y los pueblos, como condición previa para el diálogo y la interculturalidad tanto en ámbitos locales como internacionales. Señalan recomendaciones concretas en los dos apartados de su capítulo: a) inmigración y democracia y b) interculturalidad. El cumplimiento de estas propuestas comportaría la eficacia de los derechos fundamentales. Los autores parten de un supuesto a verificar con el tiempo, tras haber sido impresionados por lo ocurrido en la Isla de Lampedusa (en el canal de Sicilia en septiembre de 2013), donde se reproducen tragedias no deseadas ocurridas también en aguas del Estrecho de Gibraltar.

El objeto del cuarto capítulo, redactado por Isabel Lucena Cid, es reflexionar, no tanto sobre las consecuencias de las graves situaciones en las que se encuentran sumidos muchos de los países africanos, entre las que encontramos los flujos de personas que intentan cruzar a Europa y las tragedias que provoca, cuanto señalar un aspecto que cree crucial para hacer una autocrítica sobre las políticas de cooperación al desarrollo, tanto de la UE como de sus Estados miembros. Se refiere la autora a la cuestión cultural o, mejor dicho, a las identidades culturales de África. Considera que el factor cultural se presenta como una resistencia al modelo occidental de desarrollo. Atender a la diversidad cultural africana, así como a su visión del mundo, la política, la sociedad y la economía, probablemente marcará un nuevo rumbo en las relaciones entre ambas regiones y determinará un modelo distinto de cooperación para el desarrollo.

María Luisa Soriano González en el quinto capítulo aborda el tema de la inmigración en Estados Unidos de la mano del proyecto de reforma migratoria integral del presidente estadounidense Barack Obama. La autora examina el difícil y complejo proceso de la reforma, aún no consumado en la fecha de cierre de este volumen, y el calado y alcance de la misma en todas sus dimensiones, destacando dos factores esgrimidos por Obama en apoyo de su política social migratoria: la

fortaleza de los valores tradicionales de la nación americana –democracia y libertades–, en cuyo marco se sitúa el derecho a la igualdad de oportunidades, y la característica especial de la nación americana como una nación de inmigrantes. Como dice Obama en sus discursos: “si no aceptamos a nuestros inmigrantes, dejamos de ser nosotros mismos”. Finalmente la autora propone que esta gigantesca reforma del presidente Obama puede ser un espejo donde mirarse la Unión Europea y los Estados que la componen para llevar adelante su política migratoria actualmente en pañales.

La segunda parte del libro está formada por tres capítulos elaborados en el marco de las actividades llevadas a cabo por el “Proyecto piloto contra la discriminación y desigualdad entre adolescentes y jóvenes de Sevilla y Vera”. En ellos, sus autores/as tratan temas que tienen que ver con la inmigración, las prácticas interculturales y las metodologías educativas, combinando la aproximación teórica y su aplicación. En esta sección resulta común además la preocupación por cómo, desde un plano más bien práctico, introducir mejoras a los procesos de enseñanza aprendizaje que incluyan la diversidad, enfrentando la exclusión y desigualdad de determinados colectivos.

Así, en el capítulo sexto, Pilar Cruz Zúñiga aborda la migración y la convivencia en los espacios educativos a partir de la inserción de los/as hijos/as de inmigrantes. Se traza un panorama de la discriminación y desigualdad en los centros escolares enmarcándolo en el incremento de la población extranjera en España y el cambio en la percepción social que tiene la sociedad mayoritaria sobre los denominados “inmigrantes” (extranjeros procedentes de países empobrecidos), para luego abordar situaciones específicas y medidas que se han tomado para enfrentarlas. El capítulo además incluye las características generales y los principales hallazgos del mencionado Proyecto piloto, implementado desde la UPO y a partir del cual se aportan algunas recomendaciones prácticas.

A continuación, en el capítulo séptimo, Pedro Javier Hernández Correa reflexiona y argumenta sobre la necesidad que los procesos de enseñanza aprendizaje reglados del alumnado, aparte de la formación curricular que imprimen, no dejen de preparar y enseñar para la vida. En particular, destaca la importancia de que la formación se nutra de

la experiencia cotidiana de la pluralidad y diversidad cultural, con sus tensiones y respuestas, proyectando valores construidos colectivamente y desde los cuales se subraya “la presencia de una humanidad en diálogo permanente con el otro distinto de mí y con el que me descubro, acrecentando mi propio yo”. Como indica además el autor, sólo así será posible generar procesos de diálogo y convivencia tanto en el en el aula como fuera de ella en los cuales todos puedan aprender y enseñar “a ser, a convivir”.

El libro se cierra con el capítulo octavo escrito por Israel Mañas Mañas, Clemente Franco Justo, María Dolores Gil Montoya y Consolación Gil Montoya, profesores de la Universidad de Almería. Abordan el uso del *Mindfulness* (término que suele traducirse al español como atención plena o conciencia plena) en la educación con el fin de optimizar y mejorar la calidad de vida de las personas implicadas, esto es, de padres/madres, maestros/as y alumnos/as. Inicialmente utilizado en los campos de la medicina y la psicología para el tratamiento de diferentes enfermedades médicas y trastornos psicológicos, el *mindfulness* actualmente se emplea en distintos contextos y con fines diversos, uno de los cuales es la educación donde –como explican los/as autores/as– se viene aplicando desde hace algunas décadas programas para docentes y alumnado con resultados de gran interés.

Finalmente y antes de concluir esta introducción, es necesario hacer explícito nuestro agradecimiento a las instituciones que han financiado el desarrollo de los proyectos en los cuales se inscribe esta publicación: la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), la Dirección General de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía y la Universidad Pablo de Olavide. Además, es importante hacer extensivo este agradecimiento a los/as autores/as que con sus textos han contribuido a dar sustancia y contenido a una obra colectiva y plural.

Esperamos que el libro contribuya a difundir un conocimiento más comprometido y crítico con la realidad local, nacional y planetaria, al enfocar precisamente áreas de la realidad en las cuales se observan procesos de exclusión y desigualdad crecientes.

I PARTE

**PENSAMIENTO CRÍTICO,
IDENTIDAD, INMIGRACIÓN
Y CIUDADANÍA**

Entre lo posmoderno y lo poscolonial. *Cartografía epistémica y geopolíticas del discurso* en el pensamiento crítico contemporáneo

José Cepedello Boiso¹

Introducción. Sobre *cartografías epistémicas y geopolíticas del discurso*

Uno de los rasgos más destacables de la teoría crítica cultural contemporánea es, sin duda, el surgimiento de movimientos intelectuales conformados por autores y colectivos que, desde diversos orígenes geográficos y distintos ámbitos disciplinares (desde la historia a la semiología, la antropología, la teoría política o la crítica literaria, por sólo citar algunos de ellos), intentan superar la crítica posmoderna de la modernidad buscando discursos alternativos que consigan romper, de manera más efectiva, con aquellos aspectos que se consideran más negativos dentro de la extensa y compleja tradición occidental moderna (Spivak, 2010). Se observa, en todas estas tendencias críticas, una intención común de redefinir el papel representado por la *posmodernidad*, prestando especial atención a su carácter crítico. Con tal intención, se lleva a cabo todo un amplio abanico de propuestas de redefinición del propio elemento morfológico *pos-*. Así, frente a la concepción original en la que se utilizaba como un índice que intentaba marcar su carácter de superación de la modernidad, este prefijo pasa a ser entendido como una señal de continuidad o no ruptura con este modelo cultural o, desde otra perspectiva, como un intento errado de marcar el fin de la misma. Tan fallido que Gilles Lipovetsky considera que, tras el fracaso de los intentos de superar la modernidad, el rasgo más adecuado para caracterizar el mundo contemporáneo es, justamente, su *hipermodernidad* (Lipovetsky, 2006).

(1) Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. E-mail: jcepboi@upo.es

Nos encontramos, en este sentido, con un abigarrado número de autores que consideran que los movimientos críticos de la modernidad, que aparecen en las últimas décadas del siglo XX, desde el estructuralismo al posestructuralismo, pasando por propuestas como la del *sistema-mundo moderno* de Wallerstein, o las diversas versiones del método *deconstructivo* de pensadores como Derrida, ofrecen herramientas útiles para la crítica, pero no logran deshacerse de sus vínculos con la modernidad, por lo que siguen lastrados por el peso de la misma modernidad de la que, en sus planteamientos iniciales, intentaron desprenderse, mediante el desarrollo de renovados y valiosos métodos para la crítica. En todos estos intentos críticos, se observa una tendencia homogénea en buscar métodos idóneos de ruptura con la *episteme* hegemónica occidental dominante a finales del siglo XX, que permitan salir de los límites de la propia modernidad, mediante la creación de fisuras epistémicas y de poder que faciliten la creación de vías discursivas alternativas, pero, al mismo tiempo, factibles y realmente eficaces, que permitan superar la crisis de la modernidad que la posmodernidad ayudó a poner de manifiesto, pero ante la que no supo ofrecer una adecuada perspectiva alternativa de la que emergieran propuestas epistémicas y de poder que fueran más allá de los límites estrictos establecidos por la propia modernidad occidental (Bhabha, 1994: 176-182). Este intento de superar los límites de la crítica posmoderna se pone de manifiesto en el campo de los estudios poscoloniales, entre los que sobresalen, por sólo citar un ejemplo, grupos tan significativos como los diversos, y heterogéneos en su composición, *Grupos o Colectivos de Estudios Subalternos*, creados bajo el influjo de la obra de Ranajit Guha, a partir del concepto de *subalternidad* inspirado en el marxismo crítico de Antonio Gramsci (Ludden, 2001; Bhabha, 1996: 191-207).

Partiendo del reconocimiento de la valía de la actitud crítica de pensadores como Foucault, Barthes, Jameson, Derrida, Lyotard o Deleuze, a la hora descubrir el carácter hegemónico de las estructuras epistémicas y de poder de la cultura occidental y la estrecha relación existente, por tanto, en su seno, entre el conocimiento, el lenguaje y el poder, se observa una tendencia a extender el ámbito de la crítica

al análisis de la estrecha relación entre estos tres ámbitos, lo que se concreta en una dirección interdisciplinar común que va desde los estudios humanísticos, lingüísticos, antropológicos, semiológicos, literarios o culturales hacia la reflexión de contenido social, económico, jurídico y político. Este desplazamiento disciplinar va acompañado de una extensión del objeto de la crítica que se amplía, de manera acumulativa y mutuamente comprensiva, desde la modernidad cultural occidental hacia el capitalismo y el colonialismo/imperialismo. Se trataría, por tanto, de diseccionar la alianza entre el conocimiento, el lenguaje y el poder desde un estudio integrado que recogiera las aportaciones de la pluralidad de disciplinas que los tienen como objeto de estudio, al mismo tiempo que se articula una crítica conjunta de sus manifestaciones discursivas, históricas, económicas y geopolíticas más relevantes: la cultura occidental, el capitalismo y el colonialismo/imperialismo.

Uno de los resultados más significativos derivados de este conglomerado crítico es la creación de una *cartografía epistémica* y de poder. El establecimiento del objeto de la crítica como la “cultura occidental moderna capitalista, colonial e imperialista” manifiesta un claro componente geográfico, especialmente significativo en los términos *occidental, colonial e imperialista*. A pesar de la importancia de estos tres elementos, los diversos y variados autores, movimientos y tendencias críticas que tradicionalmente se aglutinan bajo la etiqueta de posmodernidad habían prestado especial atención y habían centrado su crítica, en la mayor parte de los casos, en su carácter de *cultura moderna* (desde la perspectiva posestructuralista, por ejemplo, como en el caso de Foucault, Lyotard, Barthes, Derrida o Deleuze) y, en otros, en su contenido *capitalista* (bajo el influjo marxista y de corrientes críticas como las variadas aportaciones de los pensadores de la Escuela de Frankfurt), como la teoría del *sistema-mundo moderno* de Immanuel Wallerstein (2004) o la crítica del posmodernismo, en tanto que manifestación última del capitalismo tardío, de Fredric Jameson (1992).

En esta tesitura, la obra *Orientalism* (1978) de Edward Said representó un punto crucial en el giro posterior que habría de llevar a cabo la teoría crítica, al conseguir poner en evidencia y aglutinar, en un ex-

haustivo y documentado texto, una idea que comenzaba a ser común dentro de los estudios culturales de la época. En síntesis, en este libro, Said defiende que, a la hora de estudiar, de forma crítica, lo que había representado la cultura moderna, era imprescindible prestar la atención debida al hecho de que esta había reforzado y consolidado su situación hegemónica a través del establecimiento de límites epistémicos y discursivos de racionalidad sustentados en referentes geográficos, mediante la creación de una sólida frontera que dividía el mundo entre Occidente y Oriente. La finalidad de esta división era clara: dotar a las potencias imperiales de herramientas epistémicas y discursivas que facilitarían la extensión de su poder social, político, militar y económico sobre los territorios convertidos en colonias. Este elemento *geográfico* no representa un aspecto adyacente o un añadido superficial de la cultura occidental, sino, como luego expondrá de manera más detallada el mismo Said, en su libro, *Culture and Imperialism*, se configura como un elemento intrínseco de la misma. No es posible, por tanto, realizar una acertada crítica de la modernidad, sin tener en cuenta las implicaciones geográficas derivadas de una cultura moderna que se identifica con un territorio, real o imaginario, denominado Occidente. En definitiva, para superar las deficiencias detectadas en la crítica posmoderna es necesario impulsar las implicaciones geográficas contenidas en los conceptos de *occidental, colonial e imperialista*.

Así pues, tras señalar el fracaso de las críticas surgidas desde el interior de la modernidad occidental, se configura como un hecho común en la teoría poscolonial considerar como una tarea intelectual esencial la búsqueda de vías alternativas desde fuera, esto es, desde más allá o desde los márgenes más extremos de las fronteras, reales o imaginarias, que delimitaban el territorio epistémico y discursivo de la posmodernidad. Ahora bien, el carácter hegemónico del pensamiento moderno occidental y, por extensión, del propio capitalismo hace difícil determinar un *fuera* estricto, de ahí que la mayor parte de los autores comience a hablar de un territorio epistémico situado en los mismos márgenes, esto es, en las fronteras. La *cartografía epistémica*, sustentada en una previa delimitación geopolítica de las fronteras territoriales, reales o imagina-

rias, en que se divide una sociedad mundial cada vez más globalizada, se convierte, así, en una metáfora útil sobre la cual desplegar toda una serie de herramientas metodológicas con las que intentar superar el eurocentrismo que había acabado por convertir en estériles las alternativas críticas tanto modernas como posmodernas. En esta línea, Enrique Dussel, en su ensayo, *Europa, modernidad y eurocentrismo*, realiza un esbozo de *cartografía epistémica* de la modernidad, que denomina “Estructura ‘centro-periferia’ del sistema mundial”, e indica que uno de los rasgos más distintivos de la modernidad estuvo representado por el hecho de que “esta *Europa Moderna*, desde 1492, constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su ‘periferia’” (Dussel, 2000: 8).

En el presente texto, con la intención de indagar en la potencialidad crítica de esta *cartografía epistémica*, analizaremos las propuestas de tres de los autores más significativos de la teoría poscolonial: Edward Said, Boaventura de Sousa Santos y Walter Mignolo.

- Edward Said nos mostrará un camino inicial: buscar *fisuras* en el discurso hegemónico occidental, mediante la multiplicación y diversificación de los discursos críticos alternativos, en una técnica de inspiración musical que denomina *método del contrapunto*.
- En las páginas de Walter Mignolo encontraremos una propuesta sustentada en la necesidad de fomentar las fisuras mediante el establecimiento de una *doble crítica* complementaria, a través de dos ejes críticos referenciales: la crítica interna y la externa. Aunque, posteriormente, se plantee la cuestión de si es posible definir, de forma estricta, un “dentro” y un “fuera” de la *episteme* hegemónica occidental.
- Boaventura de Sousa Santos, por último, insistirá en que lo importante es localizar los *puntos de tensión* que permitan crear las fisuras, sin necesidad de tener que precisar si la labor se realiza desde “dentro” o desde “fuera”.

1. Edward Said y las fisuras en el discurso hegemónico

La obra de Edward Said manifiesta, desde sus primeros escritos de reflexión sobre el fenómeno literario, un marcado interés por las teorías derivadas del estructuralismo y el posestructuralismo francés, mostrando especial énfasis en los textos de autores como Foucault, Lyotard, Barthes, Derrida o Deleuze. En este sentido, en su libro *Beginnings*, publicado en 1975, aplica gran parte de las herramientas metodológicas aportadas por los posestructuralistas para analizar las singulares circunstancias que se ponen en juego en el *origen* de la dinámica creativa que impulsa el surgimiento y posterior desenvolvimiento de un discurso literario (Said, 1997: 3-5). Sobre la base de este andamiaje conceptual posestructuralista, Said concluye que el análisis de toda la problemática referente al origen del discurso nos pone de manifiesto la especial articulación que se produce, en el interior del mismo, entre el conocimiento, el lenguaje y el poder y, para sustentar su tesis, apela al concepto de *episteme* desarrollado por Foucault.

Siguiendo a Foucault, Said defiende que la cultura moderna occidental se ha sustentado en una monolítica *episteme*, en tanto que sustrato epistemológico que determinaba las condiciones de posibilidad de todo discurso y, en consecuencia, de toda posibilidad de acceso cognoscitivo a la realidad a través de las producciones lingüísticas. El discurso puede ser definido, en este sentido, como un acaecer lingüístico con aspiraciones cognitivas, limitado, en todo su proceso de elaboración, por la estricta red epistémica en la que, de forma inevitable, debe desarrollarse. La *episteme* se constituye, de esta forma, como una herramienta de control mediante la creación de espacios de representación que delimitan la capacidad discursiva de todos los sujetos. La capacidad de control se refuerza a través de la elaboración de estrictas reglas epistémicas que condicionan toda la *poiesis* discursiva desde sus mismos orígenes. Hasta tal punto que es posible hablar de disolución de la sociedad, en su conjunto, en su propia cultura, esto es, en la globalidad de sus producciones discursivas, en sus diversos y variados ámbitos de expresión, controladas, de forma rigurosa y estricta, por la *episteme*.

Said sostiene que cada momento histórico articula sus modelos y límites de expresión, de conservación, de memoria y de apropiación de las culturas que se encuentran en su entorno más cercano, tanto desde el punto de vista geográfico como histórico. En otras palabras, cada formulación *epistémica* configura los perímetros discursivos en los que se desenvuelven sus producciones culturales, en estrecha relación con aquellas con las que entra en contacto. En la medida en que cada *episteme* funciona estableciendo su propia lógica discursiva, es inevitable que se produzcan choques o fricciones entre los discursos elaborados siguiendo reglas epistémicas diversas. Por esta razón, cada estructura lógica discursiva no sólo desarrolla mecanismos para controlar las producciones lingüísticas que surgen en su interior, sino también para ejercer una suerte de violencia *epistémica* sobre los discursos elaborados en el seno de estructuras *epistémicas* distintas.

Said reconoce el papel destacado desarrollado por los autores estructuralistas en la labor de desenmascarar la esclavitud de la cultura en relación con las situaciones discursivas predeterminadas por la estructura semiológica derivada de las reglas estrictas de la *episteme*. En su opinión, gracias a ellos, ha sido posible desnudar las profundas relaciones que existen en el seno de la cultura moderna occidental entre el lenguaje, el conocimiento y el poder, en la medida en que han sabido desvelar cómo el lenguaje se manifiesta como una determinante herramienta de poder y control social, en la medida en que este determina, mediante la elaboración de una compleja lógica o racionalidad cognoscitiva monolítica, las formas de conocimiento de la totalidad de los sujetos.

Una vez que una estructura epistémica se ha impuesto como principio generador discursivo, su capacidad de control es tal que domina incluso, desde sus mismos orígenes, todos aquellos intentos discursivos de romper su hegemonía. En consecuencia, Said considera que los estructuralistas, con Foucault a la cabeza, acabaron concluyendo que, en el seno de una *episteme* hegemónica como la establecida por la modernidad occidental, no era posible elaborar estructuras discursivas realmente alternativas, aun cuando se descubrieran y desvelaran los entresijos de sus mecanismos de control y poder. Toda la capacidad

crítica contenida en los discursos que se ofrecieran como alternativos acabaría disuelta en la propia lógica *epistémica* en cuyo seno surgieron. En este sentido, Said afirma que, según Foucault, si partimos de la premisa según la cual la estructura epistémica otorga los criterios lógicos de racionalidad a la totalidad de las producciones discursivas, hay que concluir que, frente a ellas, al establecerse como límite del conocimiento, la *episteme* aparece como una realidad que se sitúa más allá de ese conocimiento posible, esto es, como irracional, lo que imposibilitaría la capacidad de crear discursos críticos que permitieran desmontar, de forma *lógica, racional* y efectiva, sus estructuras epistémicas de control.

Said afirma que, en este sentido, Foucault y, con él, gran parte de los estructuralistas y posestructuralistas han exacerbado, en exceso, la capacidad de dominio del lenguaje y de la *episteme*. Además, considera que esa radicalización absoluta de su capacidad de control determinó que tanto el estructuralismo como el pensamiento posmoderno, en general, a pesar de partir de unos principios enraizados en la crítica y en la búsqueda de alternativas al poder hegemónico de la cultura moderna occidental, desembocaran, en la mayor parte de los casos, en actitudes muy cercanas al conformismo. Por esta razón, defiende que es necesario superar la consideración del carácter *trascendental* otorgado a la estructura *epistémica* moderna occidental y orientar la crítica y la búsqueda de alternativas a la misma partiendo de su radical *inmanencia*. Por muy hegemónica que pueda llegar a ser, entiende Said, toda *episteme* ha sido fruto de una consciente, intencional y productiva actividad humana y, como tal, perfectamente modificable (Said, 2000: 239-245). En esta línea, apoyándose en las aportaciones de Antonio Gramsci y Raymond Williams, el pensador palestino sostiene que es necesario desarrollar estrategias que permitan enfrentarse a la violencia del discurso dominante mediante la elaboración de un sopesado “proyecto de formulación del discurso de liberación” (Said, 2000: 244). Con tal fin, considera una labor ineludible el dotar de voz, esto es, de capacidad discursiva, a los grupos emergentes o alternativos que permanecen ocultos bajo la estructura hegemónica erigida por la *episteme* dominante.

El desvelamiento de la inmanencia de la estructura epistémica permite reconocer que, a pesar de su intención hegemónica sobre el conocimiento y la capacidad discursiva de los sujetos, existen ámbitos de la realidad que quedan fuera de los límites de su control y que, en consecuencia, suponen *fisuras* en su aparente homogeneidad imperturbable. Toda construcción *epistémica*, por muy hegemónica que se manifieste, está plagada de limitaciones, en la medida en que se sustenta en una determinada selección de los hechos que, aunque intenta simular que lo logra, no puede agotar toda la experiencia social, lo que permite la existencia de espacios, más o menos amplios, para la realización de experiencias discursivas que pongan en jaque la lógica o racionalidad inherente a la *episteme* dominante (Said, 1997: 381).

En esta tesitura, Said otorga al intelectual un papel esencial en la labor de lucha contra el poder, a través de la búsqueda de lógicas divergentes que promuevan situaciones discursivas alternativas, aunque también es consciente de que el propio intelectual ha consolidado su situación de privilegio en la estructura epistémica, política, económica y social imperante, justamente por el nivel de acatamiento, en su trayectoria tanto intelectual como vital, de la lógica establecida por la *episteme* hegemónica (Said, 1994b). He aquí la gran paradoja de la búsqueda de alternativas: aquellos a quienes la *episteme* hegemónica ha capacitado para desentrañar sus mecanismos de control y dominio sustentan su posición cognitiva relevante sobre la base de esa misma estructura *epistémica*. ¿Cómo conseguir que sus producciones discursivas escapen de la lógica dominante mediante la apertura a nuevos ámbitos empíricos, si, en toda su trayectoria intelectual y vital, la construcción cognitiva y discursiva de su experiencia ha sido mediatizada, de forma casi indeleble, por los límites establecidos por la *episteme* sobre la que se sustenta la cultura occidental?

Said es, por lo tanto, muy consciente de que hay que evitar que las formas discursivas alternativas estén tan contaminadas por la *episteme* hegemónica que no representen sino una manifestación más de la misma, y, con este fin, considera preciso que se desarrollen procesos epistémicos que permitan que las indudables *fisuras* que existen en el discurso dominante se consoliden como fuentes alternativas de produc-

ción discursiva, fortaleciendo, en su seno, los elementos liberadores y emancipadores, al mismo tiempo que se llevan a cabo estrategias para limitar los perjudiciales efectos derivados de los inevitables influjos de la *episteme* original. Haciendo uso de uno de los símiles musicales que tanto le agradaban, Said, en su obra *Culture and Imperialism*, denomina a este complejo proceso como *método del contrapunto* (Said, 1994a: 234; Cepedello, 2011: 15-32).

Aún sin definir una *cartografía epistémica* estricta, Said indica la necesidad de propiciar la capacidad de producción discursiva de todos aquellos grupos que se sitúan en los márgenes, esto es, en los lugares más alejados, desde el punto de vista epistémico, discursivo y, por supuesto, cultural, social, político y económico, del centro de control hegemónico. Este alejamiento del centro conduce a una evidente paradoja característica de toda lucha contra el discurso dominante. Por un lado, las fisuras que más debilitarían la *episteme* hegemónica serían las que se produjeran en sus espacios más centrales, en gran medida, debido a las potencialidades sísmicas de rupturas concatenadas en su estructura que estas producirían, pero, por otro, son los discursos marginales aquellos que más capacidad poseen para escapar de los mecanismos de control establecidos. Si aceptamos esta hipótesis derivada de la imagen cartográfica epistémica tan afin a los estudios culturales contemporáneos, podemos plantearnos una pregunta central: ¿cómo conseguir establecer una dinámica epistémica que permita combinar el potencial liberador tanto de los ámbitos más cercanos como de los más alejados a los centros de poder epistémico?

En los siguientes epígrafes, analizaremos dos de las propuestas contemporáneas más relevantes, en este sentido: la del autor argentino, afincado como profesor universitario en los EE.UU. de América, Walter Mignolo y la del pensador portugués, Boaventura de Sousa Santos, que ha desarrollado una dilatada trayectoria tanto desde el punto de vista del intelectual teórico como en relación con los movimientos sociales alternativos más relevantes de la actualidad, como los sucesivos Foros Sociales Mundiales celebrados hasta la fecha.

2. El posmodernismo oposicional o de oposición

Boaventura de Sousa Santos considera que, en el último cuarto del siglo XX, se producen dos situaciones de crisis (Santos, 2010: 225). Por un lado, desde el punto de vista epistemológico, el modelo moderno de racionalidad científica se encontraba tan agotado que no era arriesgado constatar la existencia de una auténtica *crisis de paradigma* que, en su opinión, se concebía como el punto de partida ineludible para la búsqueda de renovadas alternativas epistemológicas (Santos, 2009a: 31-40). De otra parte, desde una perspectiva política, la crisis del capitalismo conllevaba la exigencia de desarrollar un nuevo paradigma social y político. En ambos casos, el agotamiento de las estructuras, tanto epistemológicas como políticas, de la modernidad se manifestaba bajo una etiqueta genérica: la *posmodernidad*.

Frente a una concepción de lo posmoderno en la que este aparece como un supuesto intento de superación de los déficits de la modernidad, pero que, al mismo tiempo, acaba manifestándose como una culminación de la propia modernidad, el sociólogo portugués apuesta por una crítica más radical que implica un rechazo absoluto a los “modos modernos de racionalidad y sus valores” (Santos, 2010: 226; 2012: 46) que denomina *posmodernismo oposicional o de oposición*. Este posmodernismo de oposición es concebido como una nueva teoría crítica cuyo principal objetivo es ofrecer alternativas epistemológicas y políticas a la modernidad mediante la recuperación de ideas y concepciones marginalizadas, en la búsqueda de unas bases más adecuadas para un proyecto colectivo de emancipación social. Coincide, de esta forma, con Edward Said en la idea de que es necesario realizar la crítica de la crítica posmoderna de la modernidad, esto es, buscar alternativas críticas de la modernidad que vayan más allá de los límites epistemológicos y políticos establecidos por la propia modernidad, ya que, en palabras de Souza, “la cultura política occidental es hoy en día tan *indispensable* como *inadecuada* para comprender y cambiar el mundo” (Santos, 2010: 227). Es *inadecuada*, en la medida en que el posmodernismo se encuentra tan atrapado en la maraña epistemológica y política moderna que no consigue superar el eurocentrismo o etnocentrismo occidental,

lo que se manifiesta en su capacidad para combinar la crítica del universalismo occidental con la defensa, al mismo tiempo, del carácter único de los logros de la modernidad, configurándose, de esta forma, como un intento de determinar el fin de la totalizante y jerarquizada *metanarrativa* occidental mediante la creación de una nueva *metanarrativa* que recae y, en cierta medida, profundiza en sus mismos déficits. Ahora bien, es también, paradójicamente, *indispensable*, lo que supone la necesidad ineludible de partir de la propia modernidad para superarla mediante una auténtica crítica alternativa *contrahegemónica* y no *intrahegemónica* como, en gran medida, se había manifestado el pensamiento posmoderno.

Para de Sousa Santos, en línea con la crítica de Edward Said al conformismo latente y la consiguiente desvalorización de los movimientos de resistencia que encuentra en la disección de los mecanismos occidentales de control y poder realizada por Foucault, las insuficiencias de la crítica posmoderna de autores como Rorty, Lyotard, Baudrillard, Vattimo o Jameson condujeron a la renuncia a los proyectos colectivos de cambio social y a la consideración de la emancipación social como un mito sin consistencia, así como a una “celebración melancólica” del fin de la utopía. Por el contrario, el posmodernismo de oposición debe caracterizarse por constituirse como una “pluralidad de proyectos colectivos, articulados de forma no jerárquica mediante procedimientos de translación, con la finalidad de reemplazar la formulación de una teoría del cambio social”. Al mismo tiempo, “más que celebrar el fin de la utopía, propongo utopías realistas, plurales y críticas. Y más que renunciar a la emancipación social, propongo reinventarla” (Santos, 2010: 226). Desde esta perspectiva es perfectamente comprensible que de Sousa considere su crítica a la modernidad como más moderna que posmoderna (Santos, 2010: 229).

Las deficiencias de la crítica posmoderna se manifiestan, entre otros aspectos, en su escaso tratamiento de dos de los elementos más determinantes de la modernidad occidental: el imperialismo y el colonialismo. Por esta razón, las aportaciones del pensamiento posmoderno no son suficientes para responder a todas las complejas cuestiones generadas por el poscolonialismo, esto es, no permiten comprender los ele-

mentos determinantes que sustentan la situación de privilegio del Norte respecto al Sur, característica del mundo moderno, pero también del contemporáneo. En este sentido, hay una radical brecha entre posmodernidad y poscolonialismo: mientras que el pensamiento posmoderno, a pesar de su carácter crítico hacia la modernidad, siguió situándose en una posición central dentro de esa modernidad, consolidándose como un pensamiento que criticaba el carácter hegemónico de la cultura occidental moderna, pero sin conseguir salir de los límites establecidos, al situarse en una posición que hemos denominado como crítica *intra-hegemónica*, la teoría poscolonial considera que la mejor perspectiva para desenmascarar, de una forma eficaz, la arquitectura de poder y conocimiento delineada por la modernidad es situarse en los márgenes. En las coordenadas de esta coyuntura de geopolítica del conocimiento, la búsqueda de una situación periférica tiene un objetivo claro: intentar evitar que la crítica a la modernidad acabe engullida por algunos de los aspectos más negativos de la propia modernidad.

Esta subsunción retroactiva del movimiento crítico, el posmodernismo, en sus orígenes y, al mismo tiempo, su objeto de crítica, la modernidad, se manifiesta en su capacidad para desarrollar, en un primer momento, herramientas útiles para el desarrollo de una auténtica teoría crítica, como el rechazo del universalismo o la concepción de la cultura occidental como un modelo que muestra signos claros de agotamiento, tanto desde el punto de vista epistemológico como político. Pero, al mismo tiempo, el mantenimiento de su situación *intrahegemónica* impide que haya una auténtica liberación respecto de un eurocentrismo que se mantiene subyacente. Así, cuando la posmodernidad habla de romper la centralidad del modelo occidental y buscar alternativas al mismo, en muchas ocasiones, las alternativas no representan sino la reproducción o multiplicación de las estructuras del propio sistema de referencia que supuestamente se intentaba superar.

En esta línea, partiendo, en gran medida, de la crítica que Edward Said había realizado a Foucault (Said, 2005: 229-236), Boaventura de Sousa considera que es necesario desmarcarse “del pensamiento posmodernista y posestructuralista dominante (como el de Foucault), porque no se ocupa de la subordinación imperial del Sur *vis à vis* el

Norte” (Santos, 2010: 231). No se trata, tan sólo, de paliar un olvido determinante en la concepción crítica del pensamiento posmoderno, sino de obtener una vía para convertir la crítica *intrahegemónica* en *contrahegemónica*. Para el pensador portugués, esa vía no es otra sino el Sur, entendido como metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo moderno. Ahora bien, es evidente que ese Sur al que se alude es un producto del Norte. No es, en gran medida, sino el fruto final de los deseos de poder y control por parte del Norte. El carácter hegemónico del proyecto epistemológico y político de la modernidad occidental conlleva que el propio Sur no sea sino el resultado de la dominación colonial e imperial. En consecuencia, es necesario llevar a cabo una tarea previa que permita liberar al Sur de los efectos del prolongado periodo de imposición imperial. Con tal fin, hay que indagar en los elementos de resistencia frente a la dominación, en la búsqueda de todo aquello que no ha sido desfigurado o destruido.

3. El pensamiento fronterizo

En su libro *Historias locales/diseños globales*, el autor argentino Walter D. Mignolo parte del mismo presupuesto establecido por Edward Said y Boaventura de Sousa Santos: la necesidad de establecer una crítica a la modernidad que superando los límites de la crítica posmoderna consiga configurarse como una crítica no eurocéntrica al modelo eurocéntrico característico del pensamiento moderno y de la propia posmodernidad (Mignolo, 2011: 52-55). Coincide, de igual forma, con Boaventura Santos en la necesidad de llevar a cabo una “transición paradigmática”, esto es, en el hecho de que es necesario descentralizar los ejes de la crítica para evitar que los resultados de la misma mantengan indelebles los principios epistemológicos del discurso hegemónico de dominio característico de la modernidad. Según sus propias palabras, se trataría de buscar “un pensamiento diatópico o pluritóxico enfrenado, en conflicto, con las ideologías monotópicas de la modernidad” (Mignolo, 2011: 52). Supone, por tanto, la indagación en un “paradigma otro”, desarrollado a partir de la crítica a la modernidad no desde la propia modernidad, sino desde su periferia, esto es, como también indica Santos, desde el Sur.

El alejamiento radical de la crítica del centro de la modernidad sitúa a este (o estos) *pensamiento(s) otro(s)* en los márgenes, esto es, en los bordes o fronteras del imperio, por lo que Mignolo lo denomina, de forma genérica, *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2011: 53). Con la finalidad de desvincular este pensamiento marginal de las posiciones centrales del pensamiento moderno hegemónico, Mignolo señala que, en ningún caso, hay que considerarlo como híbrido, sino como fruto del *diferencial colonial* del poder contra el que surge. Se trataría, por tanto, de un pensamiento marcado, desde su origen, por la intención de marcar diferencias con el hegemónico. Debe ser, por tanto, un pensamiento interesado, desde sus planteamientos más iniciales y centrales, en la crítica radical al modelo colonial e imperial moderno. En esta cartografía epistemológica, Mignolo señala dos modos de situarse en las fronteras: *la subalternidad colonial*, representada por el pensamiento crítico de aquellos que, geográficamente, se sitúan en los bordes del imperio, como Anzaldúa, Fanon o el zapatismo y el pensamiento de aquellos otros que, partiendo desde la perspectiva hegemónica, utilizan la crítica para incorporarse a la *subalternidad colonial*, como Marx o Bartolomé de las Casas. Podemos entender, por tanto, que existe una doble vía para acceder a la *subalternidad colonial*: un *diferencial de origen*, representado por el pensamiento crítico de los que están en los márgenes y un *diferencial derivado*, expresado por aquellos que desde el centro se desplazan epistemológicamente hacia esas situaciones marginales. En pocas palabras: *la subalternidad desde fuera* y *la subalternidad desde dentro*.

Atendiendo a su propia estructura léxica, el concepto de *sub-alternidad* incluye dos elementos esenciales. Por un lado, el prefijo “sub” hace referencia a todas aquellas formas de pensamiento que la tradición moderna había considerado como inferiores, esto es, todas aquellas construcciones epistémicas relegadas por la lógica occidental de dominio al campo de lo inapreciable, o directamente despreciable, en tanto que mecanismo adecuado de conocimiento de lo real. Ataño, por tanto, a todas aquellas maneras de afrontar cognitivamente lo real pisoteadas por la hegemonía cognitiva y política occidental, aquellos “conocimientos sometidos” de que hablaba Foucault en su clase inaugural en el Collège de France en 1976 (1997). De otra parte, el término “alternidad” nos

remite a los pensamientos “otros” diversos y diferentes del constructo epistémico monolítico erigido por la modernidad. Se trataría, por tanto, de elevar y sacar a la luz todo el subsuelo del pensamiento moderno, para, a través de la diferencia, encontrar estructuras cognitivas y de poder alternativas al exhausto modelo occidental, de tal forma que lo construido como subalterno se configure ahora como nuevo lugar de enunciación (Mignolo, 2011: 72-73).

Este proceso de semiosis cultural exige poner especial énfasis en la tensión generada por la colonialidad en el ámbito sociosemiótico, mediante la construcción de una hermenéutica pluritemática de la que emerjan los sistemas epistémicos y estructuras de poder en continuo conflicto que, durante siglos, habían permanecidos encubiertos por la hermenéutica monotemática y aplastante erigida por la modernidad occidental. Con tal fin, es preciso construir macronarrativas desde la perspectiva de la colonialidad, pero encaminadas a la búsqueda de una lógica diferente. El *pensamiento otro* surgido de la labor de semiosis cultural debe poseer un marcado carácter ético, en la medida en que no debe aspirar ni a humillar, ni a dominar. Justamente, su carácter universalmente fragmentario, marginal y no consumado debe convertirse en una garantía de su naturaleza radicalmente no etnocida (Mignolo, 2011: 132). Con tal fin, es preciso que huya de lo que Mignolo denomina “tomas de tierra” (nacionalismos, fundamentalismos religiosos, nativismos...) y, a partir de una diferencia epistémica irreductible en ningún tipo de universalismo hegemónico esterilizante, desembocar en una localización geohistórica concebida, en todo momento, como intersección. Para ello, son especialmente significativas las historias locales que se multiplican y diversifican en todas aquellas regiones en las que se produce una encrucijada de lo global, como, por ejemplo, el Maghreb en donde se entrecruzan Oriente, Occidente y África.

Se trataría, en definitiva, de desplazar el universalismo abstracto por medio de una alternativa epistémica concebida como una red de historias y hegemonías locales múltiples. Al igual que Edward Said, Mignolo utiliza, en este sentido, la imagen de la fractura, de la quiebra y defiende la necesidad de visibilizar aquellos momentos en los que el imaginario del *sistema-mundo moderno* se resquebraja (Mignolo,

2011: 83). En consecuencia, el fortalecimiento de la tensión entre la estructura hegemónica epistémica y de poder occidental y las formas de *subalternidad colonial*, características del *pensamiento fronterizo*, se configura como la condición de base necesaria para que se hagan visibles las quiebras o fracturas en el modelo epistemológico moderno.

Por el contrario, si se desprecia esta tensión derivada de la estructura de poder colonial, la crítica posmoderna de la modernidad se detiene justo allí donde comienzan las *diferencias coloniales*, esto es, donde habitan las *epistemologías fronterizas*. En este caso, la crítica acaba agotándose en sí misma, la dinámica derivada de la situación de tensión y conflicto no se genera y, en último término, las fracturas y quiebras del discurso hegemónico dominante no se ponen de manifiesto con toda la crudeza necesaria. Por esta razón, las estrategias deconstructivas características de la posmodernidad ofrecen herramientas útiles para la crítica, pero, al no tener en cuenta la diferencia colonial, no consiguen que ese utillaje metodológico sea capaz de provocar los movimientos sísmicos que permitan fracturar el modelo epistemológico y de poder preexistente:

“He sugerido anteriormente que el análisis del sistema-mundo, las teorías posmodernas y las estrategias deconstructivas (aunque existan diferencias entre ellas) constituyen iniciativas críticas valiosas acerca del imaginario del mundo moderno acometidas desde su interior, pero que se muestran insensibles a la diferencia colonial. No es que sean insensibles al colonialismo, evidentemente, en tanto objeto de estudio, sino que lo son con respecto a la diferencia colonial epistémica y a la emergencia del pensamiento fronterizo como una nueva dimensión epistemológica (o gnoseológica)” (Mignolo, 2011: 99).

Mignolo pone como ejemplo ilustrativo el pensamiento de Derrida. En su opinión, la obra del filósofo francés puede ser caracterizada como un intento de crítica que trata de escapar de las narrativas universales y lineales de la modernidad, pero que, al no atender a la diferencia colonial, acaba por construir un complejo aparato teórico crítico que, en gran medida, se agota en sí mismo, manteniéndose preso del mismo arma-

zón conceptual del que había intentado escapar. En palabras del propio Mignolo, “Derrida (o Deleuze o Guattari, a este respecto) permanece ‘custodiado bajo’ la tendencia universal del concepto moderno de razón” (Mignolo, 2011: 147).

La emergencia de historias locales, que surjan como alternativa al modelo hegemónico occidental, debe producirse tanto *desde dentro*, esto es, en el interior de los diversos espacios epistemológicos y de poder metropolitanos, como *desde fuera*, es decir, en los márgenes. Por esta razón, Mignolo hace uso del modelo epistémico de surgimiento de un *pensamiento otro* a través de la *doble crítica*, la interna y la externa, basándose en las aportaciones de Abdelkebir Khatibi (1983). La doble crítica supone pensar desde ambas posiciones, la interna y la externa, pero, al mismo tiempo, desde ninguna de ellas, en la medida en que lo que se intenta es crear un *pensamiento otro* que surja no de la síntesis de las dos perspectivas, sino de su crítica.

La doble crítica permite, de esta forma, liberar los conocimientos que han estado *subalternizados* tanto en el interior como en los márgenes del modelo moderno occidental. Khatibi pone como ejemplo el proceso de descolonización del Maghreb. En su opinión, se realizó una síntesis entre un sustrato epistemológico de raíz marxista y el nacionalismo árabe. La síntesis acrítica permitió que perviviera un importante reducto de componentes epistémicos hegemónicos relevantes, heredados tanto del modelo occidental como de la propia tradición islámica. En lugar de esa síntesis, la doble crítica hubiera exigido una reflexión crítica tanto de los principios marxistas como de los nacionalistas y del mismo Islam, que habría permitido extirpar los elementos hegemónicos de dominio epistémico y político que existían en los distintos modelos originarios. Sólo mediante la doble crítica, el pensamiento fronterizo podrá erigirse como una crítica a la colonialidad epistémica del poder que supere la perspectiva interna de las distintas críticas de la modernidad desde la propia modernidad (Mignolo, 2011: 149-150).

Se establecen, pues, dos ejes críticos, la crítica interna de la modernidad desde la propia modernidad, que supone una crítica eurocéntrica al eurocentrismo, representada, de manera paradigmática, por la pos-

modernidad, y la crítica externa desde la diferencia colonial, que conlleva una crítica no eurocéntrica al eurocentrismo. A su vez, la crítica desde la diferencia colonial, aunque se caracteriza por su búsqueda de lo marginal, de lo subalterno, de lo fronterizo, puede tener su origen tanto en el interior como en los márgenes de los antiguos imperios. En definitiva, el *pensamiento otro* encontraría su caldo de cultivo más propicio en la intersección complementaria de esta doble crítica interna y externa que Mignolo, al igual que Boaventura de Sousa Santos, enuncia mediante la evocación metafórica del Sur. En palabras de Mignolo:

“Un paradigma otro es entonces la expresión que aglutina la crítica a la modernidad Europea desde la periferia de la modernidad europea misma, es decir, desde el sur. Si la posmodernidad del Atlántico Norte y el análisis wallersteiniano del sistema-mundo moderno introdujeron varias formas de crítica eurocéntrica al eurocentrismo, diría que —en la geopolítica del conocimiento— en la crítica a la modernidad desde el sur está emergiendo una crítica no eurocéntrica al eurocentrismo (el Gramsci de la cuestión meridional, Cassano, Dainotto, De Sousa Santos) compatible y complementaria a la crítica no eurocéntrica que emergió desde las antiguas colonias de los distintos imperios (Fanon, Cesaire, Lamming, Glissant, Quijano, Dussel, Guha, Chakrabarty, Khatibi, Al-Jabri, Shariati, Chuckwudi Eze, Lewis Gordon, Padget Henry; además de la contribución del pensamiento latino en Estados Unidos, como el de Norma Alarcón, Chela Sandoval, Paula Moya, Jacqueline Martínez, Linda Alcoff, etc)” (Mignolo, 2011: 53-54).

4. Las epistemologías del Sur

Boaventura de Sousa considera que no es totalmente acertada la caracterización, por parte de Walter Mignolo (2011: 53-58), de su crítica de la modernidad como una crítica que, a pesar de atender a la diferencia colonial, deba ser considerada como interna, al menos en su origen geo-epistémico, y que, por lo tanto, necesita ser completada por la dimensión externa, ya que, al no situarse en los márgenes, no consigue incorporar, de forma adecuada, la perspectiva de las víctimas de la modernidad. En opinión del pensador portugués, esto supone indicar que

su teoría no es capaz de configurarse como una auténtica perspectiva poscolonial (Santos, 2010: 232), esto es, que, aunque supone un intento de diferenciación no eurocéntrica, sigue enmarcada, en cierta medida, en los límites de la crítica posmoderna de la modernidad y que, para desembarazarse de los mismos, necesita ser completada con una perspectiva externa que permita una más adecuada comprensión de lo marginal. De Sousa Santos entiende que, si bien su postura crítica puede y debe ser reformulada con la intención de profundizar en su dimensión poscolonial, no es cierto que esté situada en un lugar epistémico más próximo a las coordenadas internas de la posmodernidad y adolezca, por tanto, de una cierta incapacidad, que precise de un complemento externo, para acceder a aquellos elementos marginalizados por el canon hegemónico de la modernidad.

En pro de esta opinión, aduce cuatro razones esenciales. En primer lugar, señala que, en la relación de dominación entre opresores y oprimidos, la externalidad del oprimido se concibe como una parte de su subordinada integración en el sistema de dominación, lo que supone que “la externalidad del opuesto se genera en el seno de la propia relación” (Santos, 2010: 232). En consecuencia, es posible acceder a ella desde el interior de las propias coordenadas de la dominación y este, y no otro, debe ser el objetivo de toda teoría *posmoderna oposicional* o *de oposición*: utilizar la crítica como mecanismo para extraer la externalidad partiendo de las entrañas mismas de la modernidad. Desde una segunda perspectiva, la dialéctica entre regulación y emancipación, característica de la modernidad occidental, tiene como resultado una concepción renovada de la totalidad que, en cierta medida, es capaz de asumir todo lo que la modernidad es y todo lo que no es, lo que dificulta que sea posible desligar algo que sea absolutamente otro o exterior a la misma. En tercer lugar, los más de quinientos años de dominación global occidental dificultan sobremanera la posibilidad de distinguir lo que es externo a la misma. La propia situación de resistencia de lo externo hacia lo interno supone que existe una tensión, un tránsito continuado entre ambos que puede ser, por tanto, definido desde las coordenadas misma de la tensión sobre la que ambos se sustentan. En definitiva, es mucho más adecuado desarrollar la perspectiva de la tensión o el

tránsito entre lo externo y lo interno ya que, por último, según de Sousa “desde los más lejanos márgenes es incluso más difícil distinguir entre lo que está dentro y lo que está fuera de los márgenes e, incluso si fuera posible, es dudoso que tal distinción pueda conllevar ninguna diferencia” (Santos, 2010: 233).

La posibilidad de poder realizar una alternativa crítica al pensamiento moderno occidental que sea capaz, partiendo desde su interior mismo, de abarcar hasta los más lejanos márgenes externos deriva, de forma paradójica, del carácter *abisal* o *abismal* del mismo pensamiento moderno (Santos, 2009b: 23). Haciendo uso de una peculiar reinterpretación invertida del mito platónico de la caverna, Santos considera que el pensamiento moderno es abisal porque establece un sistema de distinciones visibles e invisibles, de tal forma que las invisibles fundamentan las visibles. Las invisibles resultan de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: a este lado y al otro lado de la línea. Todo lo situado al otro lado de la línea es producido como inexistente o, lo que es lo mismo, tan irrelevante o incomprensible que no es digno de ser considerado como existente. En la medida en que su inexistencia es fruto de un juicio previo de irrelevancia o incomprensión, la forma de hacer invisible lo, de por sí, visible es situarlo en el exterior, esto es, más allá de los márgenes de lo considerado como existente, relevante y comprensible. Para evitar tránsitos o contaminaciones a ambos lados de la línea, el pensamiento abisal establece la imposibilidad de la copresencia entre ambos ámbitos, aun cuando los dos espacios se sustentan mutuamente hasta el punto que “las distinciones intensamente visibles que estructuran la realidad social de este lado de la línea, se basan en la invisibilidad de las distinciones entre este y el otro lado de la línea” (Santos, 2009b: 24) Así, por ejemplo, la afirmación de la humanidad moderna no se concibe sin la existencia de una geografía marginal, más allá de la línea, caracterizada por la ausencia radical de humanidad, de tal forma que, sólo mediante la negación de una parte de la humanidad, la modernidad ha podido afirmarse, a sí misma, como detentadora de una humanidad universal. Ahora bien, dado que la inexistencia no se configura como una cualidad realmente ontológica, sino epistemológica, la modernidad no intentó, de forma estricta, eliminar la realidad tras

la línea, sino que buscó mecanismos para hacerla invisible, esto es, para mantenerla ausente.

Habría, pues, que llevar a cabo un nuevo pensamiento *pos-abisal* que desmontara la *cartografía epistémica* moderna, esto es, las líneas establecidas por el pensamiento moderno, para que, logrando hacer emerger lo ausente, este dejará de ser considerado como inexistente. El esfuerzo por alcanzar este objetivo exige llevar a cabo una ardua tarea de resistencia epistemológica, mediante el establecimiento de un pensamiento alternativo de alternativas, esto es, un contra-movimiento epistémico que Santos denomina como *cosmopolitismo subalterno* (Santos, 2009b: 41). Este cosmopolitismo subalterno consiste en “un vasto conjunto de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural” y que constituyen una auténtica globalización *contrahegemónica* (Santos, 2009b: 42). Ahora bien, aunque situados en los márgenes, su presencia se hará palpable en tanto que muestren su capacidad de resistencia frente a las estructuras epistemológicas de poder de la modernidad occidental. Por esta razón, es necesario partir del reconocimiento de la persistencia de esas estructuras propias del pensamiento abisal, para calibrar la capacidad de concebir aquellos movimientos marginales que se resisten frente a ellas. Se trataría, por tanto, de llevar a cabo una ruptura radical con las formas occidentales modernas de pensamiento, pero partiendo del reconocimiento de la capacidad hegemónica de control epistemológico y político que, tras ser perfeccionada y afianzada durante siglos, se sigue manteniendo con inusitada vigencia en la actualidad.

Para que la crítica radical se mantenga en la perspectiva de la tensión entre lo central y lo marginal, el pensamiento *pos-abisal* debe partir de la copresencia radical entre las prácticas y agentes que están a los dos lados de la línea. Esta copresencia que se hace visible a través de la resistencia, de la tensión, permite acceder a la diversidad epistemológica del mundo, esto es, a la existencia de una pluralidad de formas de conocimiento que se resisten, que se mantienen en tensión frente al intento occidental de establecer una única forma de concebir la realidad. Sólo desde esta perspectiva de tensión entre lo interno y lo externo, podrá el pensamiento *pos-abisal* atravesar las líneas abisales en una la-

bor que no sólo supone el desvelamiento de las formas de pensamiento marginales que habían sido consideradas como inexistentes, sino que también exige reconocer los límites, tanto internos como externos, del pensamiento moderno occidental. Los límites internos hacen referencia a la capacidad limitada de acción sobre la realidad y los externos, por su parte, conducen a la posibilidad de reconocer la existencia de otras formas factibles de conocimiento.

Así pues, para desmarcarse de la posición que Mignolo le asigna, Boaventura Santos afirma que es posible “estar simultáneamente en el interior y en el exterior de lo que se critica” (Santos, 2011: 34). Con tal fin, desarrolla una herramienta metodológica que considera “doblemente transgresiva”, la *sociología de las ausencias y de las emergencias* (Santos, 2012: 47). El objetivo de la primera es llevar a cabo una tarea de desvelamiento de todo lo que había permanecido oculto como efecto de la imposición del modelo epistemológico y político hegemónico imperial. Uno de los efectos de la dominación epistémica imperial fue el establecimiento de una racionalidad de claro sustrato *parmenídeo*, que desplazaba al ámbito de lo no existente a todo aquello que no era pensable, en el seno de sus propias coordenadas epistemológicas. Diversos eran los procedimientos utilizados para conseguir tal objetivo, que Boaventura Santos sintetiza en los siguientes: ignorar o considerar retrógrado, inferior, local o particular, improductivo o estéril. La ignorancia deriva del autoproclamado *rigor del conocimiento* y de la *monocultura del conocimiento* que conllevan, al unísono, la proclamación como no existente de todo aquello que no se ajusta al riguroso canon de producción del conocimiento. El resto de las calificaciones excluyentes son consecuencia de lógicas centradas en el *tiempo lineal* (es retrógrado todo lo que ha quedado atrás), en la *naturalización de las diferencias* (es inferior todo lo diferente), en el establecimiento de *escalas dominantes* (lo local o particular carece de existencia frente a lo universal) y, en último lugar, en los *criterios de producción capitalista* (todo lo que no se ajusta a esos criterios es tachado de improductivo o estéril) (Santos, 2011: 35-36; 2009a: 110-113). Mediante la *sociología de las ausencias* se realizaría una labor de indagación epistemológica, discursiva, social y política para sacar a la luz todas aquellas existen-

cias ocultas por la lógica compleja de encubrimiento desarrollada por la racionalidad dominante eurocéntrica.

Por su parte, la *sociología de las emergencias* tiene como labor epistémica “reemplazar lo que el tiempo lineal presenta como carente de futuro (...) por posibilidades plurales y concretas, que son a la vez utópicas y realistas” (Santos, 2011: 36). Supone, por tanto, una búsqueda de alternativas posibles, pero no tan sólo entre las ofertadas por la lógica de la racionalidad moderna occidental, sino también entre las que durante tanto tiempo estuvieron ausentes, esto es, entre aquellas que fueron declaradas oficialmente como inexistentes. De esta forma, el campo de las alternativas aumenta sobremanera, lo que incrementa la posibilidad de indagar en nuevas vías para encontrar solución a los problemas presentes que, en el ámbito del exhausto y conformista pensamiento posmoderno, aparecen como irresolubles.

Sobre la base de estas dos herramientas de indagación epistemológica, Boaventura Santos intenta superar los déficits de la tradición crítica occidental para establecer una perspectiva diversa que multiplique las alternativas a la crítica ofrecida por el pensamiento posmoderno y a la que denomina: la *epistemología del Sur* (Santos, 2011: 21). Según Santos, “entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales” (Santos, 2009a: 12).

La crítica a la crítica de Mignolo conduce a Boaventura de Sousa a defender la necesidad no sólo de llevar a cabo una reformulación radical de la crítica posmoderna bajo la forma del *posmodernismo oposicional* o *de oposición*, sino también de profundizar, de manera igualmente crítica, en la versión dominante del poscolonialismo para acceder a un renovado *poscolonialismo* también *oposicional* o *de oposición*. Para construir este renovado poscolonialismo, parte de la premisa de que la modernidad occidental fue colonialista desde sus orígenes. En el mismo sentido, considera que, si bien ha existido el colonialismo, en tanto que relación política, sin el capitalismo, desde el siglo XV, no se conci-

be este capitalismo sin el colonialismo. En consecuencia, es importante tener en cuenta que no se deben confundir el capitalismo con el colonialismo, en la medida en que el “capitalismo puede desarrollarse sin el colonialismo como relación política, como muestra la historia, pero no sin el colonialismo, entendido este último como relación social”, derivada de lo que Aníbal Quijano denomina como “colonialidad del poder y el conocimiento”. A partir de estas premisas, Boaventura de Sousa Santos define el colonialismo como “el conjunto de intercambios extremadamente desiguales, sustentados en la negación de la humanidad a los más débiles, con la finalidad de sobreexplotarlos o excluirlos, en tanto que seres descartables” (Santos, 2010: 233). Al tratarse de dos conceptos diversos, el anticapitalismo y el anticolonialismo no deben, de igual forma, confundirse. Ahora bien, a pesar de que sea necesario diferenciar las dos luchas de manera precisa, esto no es óbice para indicar, al mismo tiempo, que ninguna de las dos podrá tener éxito por separado.

Partiendo de estas premisas, parece evidente que una labor esencial del pensamiento poscolonial debe centrarse en conseguir una adecuada articulación entre los conceptos de capitalismo y colonialismo que permita evitar confusiones o contaminaciones entre ambos, pero que, de igual forma, facilite el acceso a una estrategia conjunta de lucha frente a sus mutuos excesos. Con tal fin, de Sousa Santos considera que la teoría poscolonial adolece de tres déficits que deben ser superados. En primer lugar, desde el punto de vista de la crítica cultural, entiende que es necesario profundizar en la relación entre el constructo jerarquizado hegemónico cultural colonial y la incapacidad del colonizado para expresarse en el interior de esas coordenadas hegemónicas jerarquizadas y las consecuencias materiales que se manifiestan en las específicas estructuras sociales y políticas que se sustentan en esta desigualdad cultural. La crítica cultural no debe confinarse en sus propios límites, si no desea adolecer de los mismos déficits manifestados por la crítica cultural posmoderna. En un segundo término, aunque el objeto central de la crítica sea el colonialismo, no se debe perder de vista que el colonialismo y el capitalismo se sustentan en compartidas alianzas de poder, por lo que la lucha contra la hegemonía cultural de la modernidad oc-

cidental no conseguirá ningún éxito, si no va acompañada de una lucha coordinada y correctamente articulada contra el capitalismo. Por último, es preciso llevar a cabo una labor epistemológica de *desencionalizar* conceptos como Europa u Occidente, en la medida en que tienden a ser entendidos por la crítica poscolonial como “entidades monolíticas que se contraponen, de forma uniforme, a las sociedades no occidentales”, cuando, en realidad, “no sólo hay distintas Europas, sino que existen relaciones desiguales entre los países de Europa” (Santos, 2010: 235). En este sentido, Boaventura de Sousa Santos, en línea con lo defendido por autores como Dipesh Chakrabarty, sostiene la necesidad de *reprovincializar* Europa, prestando especial atención a las desigualdades que existen en su seno y a la manera en que estas diferencias afectan a los diversos modelos colonialistas (Chakrabarty, 2008).

La comprensión de Europa, u Occidente en general, en toda su complejidad, permite multiplicar los *contrapuntos*, tal y como había señalado Edward Said, en la medida en que hay que tener en cuenta no sólo “la contraposición entre el Sur y el Norte. También la contraposición entre el Sur del Sur y el Norte del Norte y entre el Sur del Norte y el Norte del Norte”, para así poder percibir como “la inmensa variedad de movimientos y acciones que integran la globalización contra-hegemónica no se contienen sólo en las formas descentradas propuestas por el posmodernismo *vis-à-vis* la modernidad occidental o en el poscolonialismo *vis-à-vis* el colonialismo occidental” (Santos, 2010: 236). En consecuencia, ante la diferenciación establecida por Mignolo, de Sousa Santos considera que es irrelevante delimitar una cartografía de los *contrapuntos* en la que se diferencien dos orígenes diversos de la crítica que, con posterioridad, deben complementarse. Lo importante, por el contrario, es establecer mecanismos que permitan la articulación de todos los movimientos críticos *contrahegemónicos* que coincidan en su capacidad para construir proyectos factibles de emancipación social. Con tal fin, es imprescindible redefinir las bases de una hermenéutica diatópica que facilite el diálogo entre los múltiples y alternativos movimientos *contrapuntuales*. Sobre la base de este diálogo, será posible construir una esfera pública global *contrahegemónica* que Santos denomina, como ya vimos, *cosmopolitismo subalterno* (Santos, 2010: 239).

5. Conclusiones. ¿Hay un “dentro” y un “fuera”? Acerca de los límites de la *cartografía epistémica*

Walter D. Mignolo reconoce la dificultad que supone intentar dar una respuesta única al tema que nos ocupa:

“En otro tiempo yo estaba convencido de que no había algo así como “dentro y fuera”. Y sigo oyendo todavía esa afirmación, en la que ya no creo.”

“Hay, sin embargo, otra precaución que debemos tomar frente a la afirmación de que “no hay tal cosa como un dentro y fuera. Lo que esa proposición afirma es que deberíamos eliminar las dicotomías de nuestro vocabulario. Y en ese principio sí que creo, ya que el discurso colonial fue una de las estrategias más poderosas en el imaginario del sistema-mundo moderno/colonial para producir dicotomías que justificaran la voluntad de poder.”

“Me agrada eliminar dicotomías, o al menos intentarlo. Lo que es más difícil de conseguir es olvidar o eliminar las dicotomías históricas que el discurso y las epistemologías coloniales impusieron al mundo inventando las diferencias coloniales.” (Mignolo, 2011: 417)

Tras esta serie de razonamientos, concluye Mignolo que “hay y no hay dentro y fuera, centro y periferia” (Mignolo, 2011: 418). Con el objetivo de diluir esta problemática contradicción, inherente al análisis crítico del discurso moderno colonial imperialista que toma como base un modelo teórico y metodológico sustentado en una metafórica *cartografía epistémica*, defiende que hay que sustituir las dicotomías por la complementariedad de términos aparentemente contradictorios. En gran medida, este es el mismo objetivo perseguido por Boaventura de Sousa Santos, cuando postula la necesidad de evitar establecer un único conflicto dicotómico entre dos polos que se enfrentan tanto en el plano epistemológico como discursivo. Siguiendo la propuesta de Said, se trataría de multiplicar las perspectivas críticas con la finalidad de poner fin al discurso dicotómico tan afín a la lógica excluyente *parmenídea*, característica del discurso moderno occidental (ser/no ser, Occidente/Oriente, nosotros/los otros, dominantes/dominados, centros

metropolitanos/territorios colonizados...). Boaventura de Sousa Santos habla, como ya vimos, de *desencionalizar* conceptos como Occidente y Oriente y *reprovincializar* Europa. En su opinión, no existen dos entidades epistémicas y discursivas monolíticas en conflicto, sino que hay que tener en cuenta las múltiples diferencias que existen en su seno y sacar a la luz, esto es, hacer emerger, la compleja y múltiple estructura conflictiva que se alberga en el interior de sus propios límites.

Como el propio pensador portugués reconoce, el Sur no es una referencia geográfica estricta, sino una metáfora del sufrimiento causado por el capitalismo y el colonialismo y, al mismo tiempo, de la resistencia llevada a cabo para superarlo o, al menos, atenuarlo (Santos, 2011-12: 16). Se trataría, por tanto, de un proyecto epistémico y discursivo derivado de y erigido sobre la base de los efectos más palpables y lacerantes de dominación y control de la epistemología hegemónica moderna. En definitiva, la apuesta epistémica crítica de Boaventura de Sousa Santos no deja de ser una proyección de negatividad discursiva surgida del interior de la lógica moderna, en la medida en que las alternativas críticas provenientes del Sur son el resultado de la tensión generada por efecto del carácter opresivo del modelo hegemónico discursivo impuesto durante siglos desde el Norte.

Ahora bien, a pesar de la búsqueda de la eliminación del reductor conflicto dicotómico, mediante la multiplicación de las alternativas discursivas, la *cartografía epistémica*, que domina la lógica interna de gran parte del discurso crítico poscolonial, aunque, como indica Mignolo, niegue, en general, que “dentro y fuera” existan como diferencia ontológica del mundo, sí que mantiene la idea de que existe una ubicación epistémica específica en la que se sitúan los diferentes sujetos de la enunciación. Son diversos y múltiples los orígenes de las situaciones de enunciación de los discursos críticos alternativos, pero se observa una marcada resistencia metodológica a eliminar, por completo, el marco de referencia en el que se sitúan dentro de una geografía epistémica dominada ahora por dos referentes, el Norte y el Sur: o están más cerca del centro, si su lugar de referencia es el Norte, o lo están de la periferia, si lo es el Sur. Los problemas centrales de la capacidad crítica de las diversas propuestas de superar las propuestas posmodernas, como

rasgo característico del pensamiento poscolonial siguen, por tanto, sin resolver: ¿aquellos que, según Mignolo, están en los márgenes, en ese Sur metafórico, en tanto que sujetos de enunciación del pensamiento fronterizo, están dentro o están fuera? o, en otro sentido, ¿es posible, como señala Boaventura de Sousa Santos, llevar a cabo un discurso crítico que partiendo del centro, esto es, del Norte, sea capaz de alcanzar con éxito los márgenes, las fronteras, en definitiva, el Sur?

La dificultad que encuentra Mignolo para decidirse entre una opción u otra deriva de su sospecha de que detrás de ambas afirmaciones se encuentra la trampa epistemológica y discursiva de la *episteme* hegemónica moderna occidental colonial e imperialista. En la mayor parte de las ocasiones, en su opinión, aquellos que niegan que exista un “dentro y un fuera”, se están colocando claramente “dentro” y se olvidan, por tanto del exterior. Pero, de igual forma, es posible afirmar que quienes defienden la existencia de los dos polos no hacen sino reproducir la lógica de discurso establecida por la *episteme* moderna occidental. Tanto detrás de la afirmación “hay un dentro y un fuera”, como detrás de su negación, puede encontrarse el rastro de la lógica moderna dominante. ¿Cómo confiar, por un lado, en que la afirmación “no hay dentro y fuera” sea capaz de marcar la *diferencia colonial*, si tenemos en cuenta que ha sido “el último descubrimiento llevado a cabo en las humanidades en los centros de investigación metropolitanos” y que, según Mignolo, es seguido por los “colegas del Tercer Mundo (...) más colonizados intelectualmente” que repiten las proposiciones dominantes que responden a historias locales “internas” del mundo moderno/colonial? Y, desde la perspectiva contraria, ¿podrían hacerse eco de la *diferencia colonial* aquellos autores que afirman la existencia de un “dentro y un “fuera” a partir de sofisticados desarrollos teóricos derivados, de igual forma, de la tradición moderna occidental? (Mignolo, 2011: 418).

La indecisión de Mignolo conduce a una marcada ambivalencia teórica. Las dos hipótesis pueden servir, por un lado, para reforzar el modelo de dominio hegemónico moderno occidental, pero, por otro, al mismo tiempo, parece evidente que, en la *cartografía epistémica* de los discursos críticos poscoloniales, también aparecen ambas como base

para el desarrollo de situaciones de enunciación sobre las que poder generar espacios epistémicos y discursivos alternativos y emancipadores. Su categórico “hay y no hay un dentro y un fuera” nos conduce a descubrir un cierto carácter circular en su argumentación. En el caso de todos aquellos agentes de enunciación discursiva de cuya labor se derive un refuerzo de los modelos epistémicos y discursivos hegemónicos occidentales, Mignolo no considera que deba ser aceptado partir ni de la premisa de que “hay un dentro y un fuera” ni de su contraria, pero, por el contrario, defiende que es factible partir de ambas, si son tomadas como punto de partida para llevar a cabo la necesaria transición paradigmática que permita acceder a “una lengua otra, un pensamiento otro, una lógica otra que superara la larga historia del mundo moderno/colonial, la colonialidad del poder, la subalternización de conocimientos y la diferencia colonial”. Desde esta perspectiva de descubrimiento y desarrollo de una alternativa vía de acceso a una nueva forma de pensar, la dicotomía *hay y no hay dentro y fuera* es sustituida por la “complementariedad de términos aparentemente contradictorios” (Mignolo, 2011: 418). Ahora bien, si, ante una misma hipótesis, la distancia entre su consideración como una “dicotomía heredera del modelo hegemónico occidental” o su comprensión como “una complementariedad de términos contradictorios” viene marcada por la presencia o no de la *diferencia colonial*, ¿cómo establecer los límites epistémicos y discursivos de referencia que permitan marcar esa diferencia si, de forma previa, eliminamos la configuración espacial que permite delimitar si el sujeto de la enunciación parte de una situación que difiere de la posición considerada como hegemónica? O, de otro lado, ¿cómo incidir en la colonialidad, como matriz de diferenciación emancipadora, si esta misma colonialidad ha sido marcada en su carácter diferencial como resultado de las artimañas de control ejecutadas durante siglos por la episteme dominante?

Al igual que sucedía con el pensamiento posmoderno, en gran medida, la teoría poscolonial se encuentra también inmersa en el espacio epistémico delimitado por la estructura discursiva hegemónica moderna occidental. Y, en algunos aspectos, en sus intentos de huir de ella, no hace sino reproducir los esquemas heredados del modelo hegemónico

moderno. Esta paradójica situación provoca la perplejidad e indecisión que Mignolo manifiesta al final de su texto, en el que, si se nos permite el manido símil, reconoce que, tras conseguir desplegar toda la valía metodológica que ha logrado obtener desarrollando vías alternativas críticas sustentadas en la *cartografía epistémica* (*diferencia colonial, pensamiento fronterizo, conocimientos subalternos*) acaba por sentirse como encerrado en un inhóspito callejón, la *episteme* moderna occidental, del que le resulta difícil salir. Así pues, la *cartografía epistémica* no deja de ser un legado del modelo epistemológico moderno y las paradojas que salen a la luz cuando se intentan desarrollar estrategias para superarlo, de gran valía, por otra parte, como en los casos que hemos analizado en nuestro texto, muestran, no obstante, las dificultades inherentes a esta tarea.

Referencias bibliográficas

- Bhabha, H.K. (1996), 'Unsatisfied: Notes on Vernacular Cosmopolitanism', en Laura Garcia-Morena & Peter C. Pfeifer (eds.) *Text and Nation*, Camden House, Londres, pp. 191-207.
- Bhabha, H.K. (1994), "The Postcolonial and the Postmodern. The question of agency", en H.K. Bhabha, *The Location of Culture*, Routledge, Londres-Nueva York, pp. 171-197.
- Cepedello Boiso, J. (2011), "Del discurso imperial a la teoría del contrapunto. Bases semiológicas para el diálogo entre civilizaciones en la obra de Edward Said", *Revista Internacional de Pensamiento Político*, número 6, pp. 15-32.
- Chakrabarty, D. (2008), *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*, Tusquets, Barcelona.
- Dussel, E. (2000), *Europa, modernidad y eurocentrismo*, CLACSO, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1997), *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France 1976*, Éditions du Seuil, París.
- Jameson, F. (1992), *Postmodernism or The cultural logic of late capitalism*, Duke University Press, Durham.
- Khatibi, A. (1983), "L'orientalisme desorienté", en *Maghreb Pluriel*, París, Denoël.

- Lipovetsky, G. (2006), *Los tiempos hipermodernos*, Anagrama, Barcelona.
- Ludden, D. (2001), "Introduction: A Brief History of Subalternity", en David Ludden (ed.), *Reading Subaltern Studies. Critical History, Contested Meaning, and the Globalisation of South Asia*, Permanent Black, Nueva Delhi.
- Mignolo, W.D. (2011), *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Madrid (1ª edición en inglés, *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledge and Border Thinking*, Princeton University Press, 2000).
- Said, E. (1994a), *Culture and Imperialism*, Vintage, Random House, Londres (1ª edición, Chatto & Windus, Londres, 1993).
- Said, E. (1994b), *Representations of the intellectual*, Vintage, Londres.
- Said, E. (1997), *Beginnings: Intention and Method*, Granta Books, Londres (1ª edición, Basic Books, New York, 1975).
- Said, E. (2000), "Foucault and the Imagination of Power", en *Reflection on Exile and Other Essays*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 239-245 (1ª edición, en Hoy, D., (ed.) *Foucault: A Critical Reader*, Blackwell, Oxford, 1986).
- Said, E. (2003), *Orientalism*, Penguin Books, Londres (1ª edición, Vintage, New York, 1978).
- Santos, B. de Sousa (2009a), *Una epistemología del Sur*, Siglo XXI Editores, Clacso, México.
- Santos, B. de Sousa (2009b), "Para além do pensamento abisal: das linhas globais a uma ecología de saberes", en Santos, B. & Meneses, M.P., *Epistemologias do Sul*, Almedina/CES, Coimbra, pp. 23-71.
- Santos, B. de Sousa (2010), "From the Postmodern to the Postcolonial and Beyond Both", en Gutiérrez Rodríguez, E., Boatca, M. & Costa, S., *Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches*, Ashgate, Farnham, pp. 225-242.
- Santos, B. de Sousa (2011), "Épistemologies du Sud", en *Études rurales*, janvier-juin, n. 187, pp. 21-50.
- Santos, B. de Sousa (2012), "Public Sphere and Epistemologies of the South", en *Africa Development*, vol. XXXVII, n° 1, pp. 43-67.

- Santos, B. de Sousa (2011-2012), “Introducción: las epistemologías del Sur”, en CIDOB (org.), *Saber, nombrar, narrar, hacer*, CIDOB, Barcelona, pp. 9-22.
- Spivak, G.C. (2010), *Crítica de la razón poscolonial: hacia una historia del presente evanescente*, Akal, Madrid.
- Wallerstein, I. (2004), *World-Systems Analysis: An Introduction*, Duke University Press, Durham.

Etnocapitalismo. Esencialismo identitario y globalización en el siglo XXI

Rafael Rodríguez Prieto¹

*Si hay hombres que contienen un alma sin fronteras,
una esparcida frente de mundiales cabellos,
cubierta de horizontes, barcos y cordilleras,
con arena y nieve, tú eres uno de aquellos.*

Miguel Hernández (cantado por Joan Manuel Serrat²)

1. Introducción

En 2006 el profesor Amartya Sen publicó un trabajo donde analizaba lo que denominó como “la engañosa ilusión de la singularidad” (Sen, 2007: 233). Tal ilusión se resume en el reduccionismo que consiste en apreciar la persona, el ser humano, sólo en términos de una sola de sus identidades. A pesar de lo rudimentaria que nos pueda parecer esa aproximación a la complejidad humana, no podemos obviar su eficacia y la fortuna que ha hecho en nuestro mundo actual.

Construcciones teóricas como las del “choque de civilizaciones” o “la alianza de civilizaciones” son expresión de esta manera simplificadora de entender el debate identitario. La primera de las ideas es bien conocida y fue formulada por Samuel Huntington hace algunos años. Según Huntington, tras la caída del socialismo real que representó la URSS los conflictos a los que la humanidad se enfrentará serán consecuencia de un choque entre civilizaciones. Las personas se clasifican según la civilización a la que pertenecen y éstas –las civilizaciones– pueden llegar a ser hostiles entre sí.

(1) Profesor Titular de Filosofía del Derecho y Política, Universidad Pablo de Olavide. Antropólogo. E-mail: rrodpri@upo.es

(2) Hijo de la luz y de la sombra (Sony Music, 2009).

Como según Huntington, la clase social o la ideología han sido sustituidas por las costumbres o la religión, el origen de los conflictos se sitúa en coordenadas distintas a las tradicionales. Lo peligroso para el autor norteamericano es que Occidente está en declive –“falta de dinamismo” (Huntington, 1997: 372 y 259), espeta y las otras civilizaciones pueden aprovechar esa debilidad. Huntington concreta el problema en el Islam al que atribuye un convencimiento en la superioridad de su cultura y un complejo por la falta de poder.

En lado optimista, y sumido en el mismo plano de simplificación, se encuentra la teoría de la Alianza de Civilizaciones (AC). Esta teoría parte de un error clamoroso, pues acepta la clasificación reduccionista que propone la teoría del choque de civilizaciones a la que, se supone, critica³. Su exposición general de motivos es un dechado de buenos sentimientos. Los abanderados de esta teoría parecen haber estado demasiado ocupados con reuniones en hoteles de cinco estrellas en lugares exóticos y parecen no recordar ese lugar común que nos suele recordar que el infierno está repleto de buenas intenciones. La AC tendría como fin último “forjar una voluntad política colectiva para establecer un paradigma de respeto mutuo entre civilizaciones y culturas” (MAES, 2005).⁴ Con la AC se pretende despertar la conciencia mundial sobre los riesgos de la incomprensión entre lo que se denomina Occidente (qué Occidente, cabe preguntarse) y el mundo árabe e islámico (de nuevo la misma pregunta) con el fin de evitar lo que el propio documento denomina como “el anunciado y temido “choque de civilizaciones” y mantener la paz en las relaciones internacionales.

Una teoría pesimista sobre la naturaleza de las civilizaciones deja paso a otra de signo contrario. Ambas tratan la realidad muy a la li-

(3) La AC podría haber tenidos enfoques y desarrollos positivos. La falta de un tratamiento serio y riguroso y su abandono progresivo de los últimos años la ha reducido a una burda y maniquea antítesis de una tesis carente de rigor y cientificidad como la de Huntington.

(4) La web oficial de Naciones Unidas de AC está disponible en: <http://www.unaoc.org/> (consulta: 20/02/2014) y la del Plan Nacional para la Alianza de Civilizaciones del gobierno de España en: <http://www.pnac.gob.es/home.htm> (consulta: 20/02/2014).

gera, reduciendo lo que es diverso a unívoco y sustentando estereotipos (positivos o negativos) difícilmente justificables desde una óptica científica. Todos recordamos los inacabables debates en torno a si el hombre es bueno o malo por naturaleza o las apreciaciones kantianas de la crítica del juicio en la que se nos decía como eran los ingleses o los franceses (quizá de las páginas menos afortunadas del filósofo de Königsberg). La lucha entre Cándido y Pangloss, ejercicios o juegos florales poco provechosos al fin y al cabo. Identidades y sus conflictos han sido elementos centrales de disciplinas diversas y en tiempos distintos.

Amin Maalouf en su libro *Identidades asesinas*, denuncia la locura que impulsa a los seres humanos a matarse por una lengua, etnia o religión. Compara la identidad con la pantera que mata si se la persigue, mata si se le da rienda suelta, aunque lo peor es dejarla escapar en la naturaleza después de haberla herido. Maalouf concluye que lo mejor es la observación y la comprensión que permita su domesticación (Maalouf, 2005: 153). Desconozco si es posible domesticar a una pantera; de lo que sí podemos estar seguros es que esta pantera puede ser alimentada e incluso animada a que se reproduzca. En Europa tenemos mucha experiencia en conseguir réditos de ello, tanto en nuestros países como en las experiencias coloniales.

El debate sobre la identidad en Occidente viene marcado por el nacionalismo. Desde la revolución francesa y estadounidense el elemento nacionalista ha actuado como una especie de pegamento social que ha unificado bajo ciertos elementos construcciones políticas y socioeconómicas. El nacionalismo se ha construido tradicionalmente contra otro y ha obviado las diferencias sociales en beneficio a otros elementos como el color de la piel, la procedencia o determinados signos patrios que igualarían a todos los ciudadanos.⁵ La cuestión de la pertenencia a una etnia o raza ha sido utilizada por el poder como instrumento de compensación para las clases bajas de etnia blanca o caucásica. Por un lado se ha dominado y explotado a grupos pertenecientes a otras

(5) Se oculta la clase social mediante elementos como la raza, etnia, género, orientación sexual. La cuestión de clase es apartada. Subrayar la clase y olvidar otros aspectos, como tradicionalmente han hecho muchos marxistas, es tan erróneo como la práctica actual de olvido de la clase.

etnias y, por otro, se les ha mantenido en un status inferior con el que “compensar psicológicamente” a los blancos pertenecientes a clases trabajadoras. Los negros y los nativos americanos sirvieron para que aquellos que carecían de propiedad y de recursos se pudieran sentir “identificados” con una patria y una bandera que los igualara formalmente como hijos de una nación. En este sentido, el nacionalismo usa mecanismos semejantes al patriarcalismo. Las estructuras patriarcales no sólo sitúan al hombre por encima de la mujer, sino que además denigran y degradan a la mujer. De hecho, no es por casualidad que patria y patriarcal tengan una raíz análoga. Fue José Luis Sampedro el que en su bello y feminista libro *La vieja sirena* proponía el concepto de *matria* contra la idea de patria.

Para Walker Connor muchos intelectuales no han sabido calibrar el potencial del sentimiento nacional y su potencialidad en el desarrollo del nacionalismo (Connor, 1994: 207). Connor sitúa en nacionalismo en el terreno de los sentimientos y las emociones y lo coloca por encima del patriotismo –lealtad a un Estado– y a veces en conflicto con él. ¿Pero es el nacionalismo una construcción ingenua o anclada en lo más profundo del alma humana? ¿O por el contrario existen procesos históricos y sociales que explican su emergencia y desarrollo? La tesis de esta investigación será la segunda. El nacionalismo es fruto de un proceso histórico auspiciado, de forma destacada, por el capitalismo. Este proceso no sólo fragmenta colectivos humanos de acuerdo a los intereses de las élites capitalistas, sino que además mercantiliza las propias costumbres y productos de las culturas. Esencializa las diferencias y de ellas extrae resortes que reducen las posibilidades emancipatorias de las personas.

2. Mercantilizando la etnia. Capitalismo y cultura

El capitalismo es un modelo productivo de gran éxito en nuestros días, gracias, especialmente, a su capacidad para adaptarse a nuevos desafíos y circunstancias. El capitalismo se ha desarrollado de tal modo que está lejos de ser un fenómeno meramente económico. El capitalismo es cultural y político. En este sentido, el uso que el ca-

pitalismo realiza y ha realizado de la identidad merece una especial atención.

Cuando analizamos la bibliografía actual nos encontramos con aproximaciones parciales a ese fenómeno. Existen autores que analizan las transformaciones que está propiciando el capitalismo en el desarrollo y comprensión de culturas y minorías étnicas. Otros autores analizan el resurgimiento del nacionalismo en Europa y sus consecuencias. El trabajo de autores como Dávila (2012) u Ovejero (2006) nos muestran diversas caras de este fenómeno.

Sin embargo, precisamos de una categoría explicativa que nos permita entender mejor fenómenos como el resurgimiento nacionalista en Europa desde las guerras de los Balcanes hasta el presente (Escocia, Cataluña, Flandes) o la creciente mercantilización de la cultura indígena o de las minorías culturales en los Estados desarrollados. El capitalismo está jugando la carta de la identidad y su esencialización con el fin de mercantilizar la cultura indígena o fragmentar y triturar Estados nación. Cuando los Estados nación pierden peso y se hacen más pequeños son más fáciles de influir y manejar por las grandes corporaciones o las instituciones supranacionales. A esta estrategia y proceso la denomino etnocapitalismo. En este trabajo comenzaré estudiando los dos procesos sobre los que pivota esta estrategia. La conexión entre capitalismo y nacionalismo es fundamental para comprender el extraordinario desarrollo del etnocapitalismo. Analizaré las consecuencias de esta conexión en unos de los países más afectados por la misma: España. En una segunda parte, estudiaré la forma en que el capitalismo mercantiliza otras visiones del mundo, otros procesos culturales con el fin de homogeneizar el mundo y hacerlo más proclive a los intereses de mercado. Finalmente describiré y analizaré las bases del etnocapitalismo como categoría de análisis de los fenómenos estudiados.

2.1. Nacionalismo y capitalismo

Si algo no se puede negar es la extraordinaria capacidad del nacionalismo de levantarse de la tumba en la que ha sido enterrado después de cada uno de sus desmanes históricos. Los últimos desmanes del na-

cionalismo encarnados en la barbarie fascista y nazi no supusieron una gran vacuna, puesto que años después en la misma Europa, se asistió a masacres que no se quedaron a la zaga de la violencia anterior. Si a ello añadimos el uso que los Estados han hecho de él para justificar guerras o invisibilizar problemas sociales, concluimos que el nacionalismo es un cadáver que goza de muy buena salud. Muchos pensaron que nacionalismo y futuro eran incompatibles, sin embargo, como señala certeramente Howard Zinn al final de sus memorias, el futuro no es otra cosa que una sucesión infinita de presentes (Zinn, 2002: 208).

Nuestro presente no se libra del nacionalismo. El asombroso e inquestionable resurgimiento del nacionalismo alcanza tanto a sectores conservadores, como autodenominados de izquierda. Aquellos que se reclaman a sí mismos como nacionalistas de izquierda insisten en que su nacionalismo nada tiene que ver con el de derechas. Se sienten detentadores de un derecho de liberación cultural y nacional que conducirá a los oprimidos a un parnaso constituido alrededor de una frontera clara. Como Félix Ovejero señala, aquellos que desde la izquierda asumen postulados nacionalistas deberían entender que una cosa es proteger el derecho a la libertad de expresión y otra muy distinta –y añadido incompatible con los valores de la izquierda– aceptar como propios tales postulados (Ovejero, 2006: 236 y ss.).

Esta versión del nacionalismo tiene su origen en el stalinismo y su invocación del derecho de autodeterminación. Stalin afirmó que la nación era una comunidad estable de personas históricamente evolucionada, formada sobre la base de una lengua común, territorio, vida económica y psicología manifestada en una cultura común (Connor, 1994:73). El stalinismo fue un régimen de terror y una dictadura que masacró a sus ciudadanos y cuyo máximo logro fue la destrucción de cualquier atisbo de los valores de la revolución rusa. Stalin no sólo destruyó físicamente a todos los que hicieron la revolución, sino que eliminó cualquier rasgo de la misma y los sustituyó por una dictadura nacionalista de capitalismo de Estado. Desde esta perspectiva el imperialismo es una manifestación última del capitalismo y el derecho a la autodeterminación vendría a amparar a todos los pueblos en su lucha contra el imperialismo del capitalismo. A ello ayudaría la URSS como

modelo de socialismo y Estado–faro que organizó el movimiento obrero mundial después de la III Internacional.

El problema de esta asunción es que genera más dudas que certidumbres y más debilidades que fortalezas. En definitiva, esta idea se opondría de manera frontal a los postulados fundamentales de la izquierda y el movimiento obrero que desarrollaron autores como Marx, Luxemburgo o Gramsci. En primer lugar el imperialismo es necesario como elemento previo al capitalismo. Hasta siglos recientes los poderes dominantes en Europa y Asia fueron imperios, no Estados nación. La acumulación realizada por los mismos permitió lo que Preobrazhenski entendió como acumulación primitiva o fundamento del capitalismo. Esta acumulación proviene de las colonias saqueadas (Perlman, 2012: 53). En segundo lugar, el stalinismo practicaba un derecho a la autodeterminación bastante selectivo, en función de sus intereses dictatoriales y geoestratégicos.

El nacionalismo está radicalmente imbricado con el capitalismo y, por consiguiente es antagónico de una visión del mundo ligada a la justicia social y a la clase social. Para Balibar, la noción de clase y de pueblo son muy distintas porque mientras la primera es una categoría objetiva, es decir una manifestación de las contradicciones de un sistema histórico, la segunda es la descripción de comunidades sociales (Balibar, 1991: 132). El nacionalismo es una herramienta muy útil para ocultar las desigualdades e invisibilizar las luchas de clases. De esta forma se logra homogeneizar hacia el interior y dar estabilidad a las sociedades, mientras que se fortalecen ante cualquier agresión externa.

Las dos grandes revoluciones del siglo XVIII significan la puesta en marcha del nacionalismo. En el caso de la revolución americana, los insurgentes colonos quebraron los lazos de lealtad y obediencia a la corona y los sustituyeron por el patriotismo y la nacionalidad. Pero como señala Perlman (2012), este cambio no era suficiente ya que no garantizaba la fiabilidad del nuevo aparato represivo a causa de una población muy fragmentada a causa de cuestiones culturales, lingüísticas o sociales. El patriotismo no estaba asentado. La experiencia revolucionaria de Haití también supuso un motivo más de preocupación de aquellos colonos. Esta revolución abría la posibilidad de que los esclavos

se rebelaran contra sus amos. Como señala Eric Williams, la esclavitud no fue un hecho accidental en la historia económica moderna, sino una pieza crucial en los primeros momentos de formación del capitalismo mundial y del arranque de la acumulación en Gran Bretaña (Williams, 2011: 22).

Para Perlman, el racismo tuvo un doble sentido: por un lado legitimaba el esclavismo y, por otro, servía a los intereses nacionalistas. Así, desde ese momento racismo y nacionalismo quedaron indisolublemente unidos. El racismo casaba con elementos previos como eran esclavismo y el exterminio. Lo interesante del nacionalismo es que lejos de ser una definición estática es un proceso dinámico. EE.UU. continuó siendo un conjunto de etnias multilingües, multireligiosas y multiculturales, a la vez que la “nación” francesa se transformó en un imperio que amplió fronteras por Europa. Idioma, religión y costumbres comunes tan sólo fueron un pretexto para movilizar ejércitos, ya que al final hablaban el idioma del capital y mantenían las costumbres que les permitía el aparato policial estatal al que rendían culto. El nacionalismo no fue otra cosa que una mitología con el fin de dirigir el imperio del capital que domesticaría a los trabajadores y despojaría a los extranjeros (Perlman, 2012: 43-48).

El maridaje entre nacionalismo y capitalismo garantiza la transformación de la persona en soldado o asalariado en función de las necesidades capitalistas del momento. La cultura, las costumbres, así como el arte no son más que elementos que son procesados y mercantilizados por el capital con el fin de servir a su interés que es la protección de la propiedad y la acumulación. La apelación de Marx a la unidad de los trabajadores no era baladí. De hecho, la historia ha demostrado que los capitalistas sí se han practicado tal unidad y obviado diferencias nacionales que pudieran obstaculizar sus lucrativos negocios.

Es un lugar común señalar la presunta paradoja consistente en que el proceso de globalización ha coincidido que un resurgimiento de los localismos y de las identidades nacionales o los particularismos. En España, Italia, Canadá o Gran Bretaña se vive un auge de las ideas nacionalistas cuyo fin es la conformación de nuevos Estados. El caso de España es singular por la relevancia de dos nacionalismos –el vasco

y el catalán— cuyo fin es la secesión. La experiencia demuestra —caso de Yugoslavia— que los Estados que surgen de un proceso de fragmentación son mucho menos influyentes en el contexto de las relaciones internacionales y la calidad de vida de los ciudadanos no mejora con la división. El proceso de integración europea y la asunción de competencias muy relevantes por parte de organismos supranacionales —como el caso del Banco Central Europeo— harían a cualquier observador serio preguntarse sobre el significado de la independencia en nuestros días. Al mismo tiempo, la creciente incidencia del capitalismo transnacional en forma de economía financiera y la desproporcionada influencia de grandes corporaciones en los gobiernos podrían ser elementos que moverían a la reflexión. A Estados más pequeños y débiles, mayor influencia de las corporaciones y de las instituciones supranacionales, así como menor capacidad de negociación. Sin embargo, nada de ello parece ser tenido en cuenta cuando entra en juego el sentimiento identitario.

La razón de que ninguna de estas apreciaciones sean persuasivas es que el esencialismo identitario nacionalista es un mecanismo plenamente identificado con los procesos capitalistas que invisibilizan las desigualdades y que fortalecen las políticas de ajuste estructural y los intereses de las grandes corporaciones. Estados debilitados, gobiernos en manos de oligarquías locales plenamente identificadas con las dinámicas capitalistas globales son más fácilmente permeables a sus fines y objetivos. No se trata de una paradoja como muchos aventuran. La globalización esencializa identidades, elementos religiosos y culturalismos excluyentes porque se complementa plenamente con el diseño de la globalización centrado en el desmantelamiento de cualquier atisbo de justicia social y en el desarrollo totalizante del capitalismo en todas las esferas de la vida. En nada molesta al capitalismo el integrista islámico que se vive en países como Arabia Saudí o Qatar mientras sirva a las dinámicas capitalistas. Los equipos de fútbol Madrid y Barcelona usan camisetas que promocionan territorios donde los derechos humanos brillan por su ausencia. Esas mismas camisetas son llevadas por niños en todas las áreas del globo. A nadie parece importarles. El sentido común capitalista no se ve alterado por prácticas que en nombre de

cierta cultura e interpretación de una religión denigran la dignidad del ser humano.⁶

Estados y gobiernos más sólidos y grandes podrán oponer una resistencia mayor al chantaje de las grandes corporaciones para asentarse o no en una determinada zona o los movimientos especulativos del capitalismo financiero. Un enfoque más amplio y complejo de la identidad donde entraran en juego categorías como la clase social, podría también resultar lesivo para los intereses capitalistas. El fundamentalismo religioso y el económico capitalista no es que sean contradictorios, sino que se retroalimentan de forma práctica.

En el caso español tanto el nacionalismo vasco como catalán conforman un imaginario histórico ficticio que ha tenido la indispensable cooperación de la educación –en manos de los nacionalistas– para su difusión entre las generaciones de niños y adolescentes. Es un imaginario que falsea la historia y se construye contra el Estado, al que se culpa de todos los males. El padre del nacionalismo vasco –Sabino Arana– era un racista, ultraconservador y un xenófobo. Dedicó sus textos a ensalzar la superioridad del vasco y su raza frente al español. Desde el baile, al aseo, a la inteligencia. Llega a decir que el contraste con el vizcaíno, el “español es corto de inteligencia y carece de maña para los trabajos más sencillos” (Jiménez, 1993: 186-187). La cuestión racial y de pureza étnica es fundamental en el nacionalismo vasco fundado por Arana que individualizó como elementos de la nacionalidad vasca la raza, la lengua, la religión católica y las leyes viejas; desde el comienzo el nacionalismo vasco fue un elemento de división, no de integración (Fusi, 2006: 33-34). El nacionalismo no es el despertar de una realidad colectiva preexistente, sino el surgimiento de una voluntad política para un espacio en el que se dan una serie de hechos culturales que por sí mismos no tienen la capacidad de aglutinar a los individuos en una verdadera comunidad (Cruz, 2005: 121). La adhesión o no de

(6) El FC Barcelona ha sido usado por directivos nacionalistas para promocionar la independencia de Cataluña sobre la base de una serie de peculiaridades identitarias propias; sin embargo, la camiseta permite que se anuncie en todo el mundo un país donde se carece de Derechos Humanos como es Qatar. Ambas cuestiones son plenamente acordes con el sentido capitalista de la cultura hegemónica.

individuos del espacio nacional, de acuerdo a los principios y criterios nacionalistas, los califica como patriotas o como traidores. La exclusión de amplias capas de la población es un hecho consumado.

El uso de la escuela por el nacionalismo es muy relevante. El auge del nacionalismo catalán en los años 2012 y 2013 y su reivindicación independentista puede explicarse tanto por la crisis económica como por fructificación de estrategias nacionalista de adoctrinamiento escolar. En un libro de 2009 Pedro A. Heras recopilaba libros de textos usados en Cataluña y País Vasco en los que se inculca a los estudiantes las ideas y mitos del nacionalismo, lo que se podría denominar a semejanza del franquismo como formación del espíritu nacionalista (Heras, 2005). El 28 de octubre de 1990 *El Periódico* publicaba un documento realizado por CIU para lograr la nacionalización de Cataluña. Este documento incluía líneas de trabajo en la enseñanza (Sardá, 2013). Las principales líneas de la estrategia se centran en divulgar una cierta historia de Cataluña y de nueva nación en el contexto de Europa. Además se presta atención a los agravios de los que ha sido objeto. En esta misma línea, en 2006 el diario *ABC* publicó un documento de 1998 en que se establecía como una prioridad el generar el sentimiento de ser catalán entre la gente joven de aquellos barrios de adscripción no nacionalista y el expansionismo a Valencia (Caparrós, 2012).

En los libros de textos de las escuelas catalanas la falsificación de la historia a través de mentiras o vaguedades es un hecho constatado. Se genera un ente sin apoyo histórico alguno que es el de “los Países Catalanes”. La palabra España es proscrita de los libros de texto. Se generan vaguedades como la relación entre Cataluña y la corona de Aragón. La corona de Aragón prácticamente desaparece de los libros de texto. Se falsifican abiertamente los acontecimientos de 1714, sustituyendo una guerra de sucesión a la corona española por otra de secesión (Heras, 2005: 173 y ss.). Lo más asombroso de todo es que este adoctrinamiento, que nos recuerda el nefasto nacional-catolicismo, se practica impunemente en época democrática. La negligencia de los sucesivos gobiernos centrales y los errores de los constituyentes han permitido que haya difundido un imaginario nacionalista sumamente excluyente y neofascista. A esta situación debemos añadir la imposibilidad de

estudiar en castellano en la escuela pública catalana. Tal y como se han encargado de poner de manifiesto autores tan poco sospechosos de conservadurismo como Félix Ovejero, los nacionalistas se inventan la nación en nombre de la cual dicen hablar. Cuando los anclajes con la realidad son mínimos, las imposiciones del mito atañen a los derechos de las personas. La puesta en prácticas de las políticas de normalización e inmersión lingüística han sido un ejemplo de ello (Ovejero, 2006: 151-152). Con estas políticas se han puesto aún más difíciles las cosas a los cientos de inmigrantes que han llegado a España en los últimos tiempos y a familias que, por motivos de trabajo, han tenido que cambiar de comunidad autónoma. Lo peor es comprobar cómo el nacionalismo catalán se ha valido de los mismos instrumentos con el castellano, que el franquismo usó contra el catalán.

El que estas ideas sean insostenibles no implica que no tengan efectos políticos. La brecha entre la sociedad y sus políticos es brutal. Tal y como se señalaba en una tesis doctoral mientras que el 43% de la población reconocía al castellano como lengua materna, sólo el 7.1% de los parlamentarios lo hacía (Ovejero, 2006: 221). La discordancia entre los apellidos mayoritarios de la sociedad catalana y sus parlamentarios o el continuo dominio, tal y como señala Vicenç Navarro, de 400 familias de la vida económica (Navarro, 2013) son motivos para sospechar sobre las verdaderas razones que impulsan al nacionalismo.

En el siguiente epígrafe estudiaré el segundo de los procesos referidos al comienzo de este artículo. Las minorías, pueblos indígenas, así como manifestaciones de procesos culturales diversos han sido objeto de un proceso secundario dentro de la megacultura capitalista. Las reivindicaciones indigenistas y de las minorías han sido tamizadas y adaptadas al capital. En el siguiente epígrafe estudiaremos este fenómeno.

2.2. Minorías, indígenas y capitalismo

El imperialismo y la homogeneización nacionalista precisa de un proceso de liquidación de las diferencias –humanas o culturales– para garantizar la ficción nacional. Francia, Italia o Alemania lo hicieron. No es nada nuevo. El nacionalismo, como proceso dinámico de cons-

trucción de una comunidad que favorezca los intereses del capitalismo, implica disciplinar a los pueblos de acuerdo a un relato unívoco que siempre trata de adaptar la realidad a sus dictados. Las costumbres, arte y mitos se liquidan y reaparecen tiempo después procesadas como elementos del espectáculo nacional o decorado de las campañas de acumulación nacional (Perlman, 2012: 80). La extraordinaria plasticidad y ductilidad del capitalismo le permite reconducir manifestaciones extrañas a su relato nacionalista y económico, convirtiéndolas de agentes de difusión y desarrollo capitalista.

La explosión de lo indígena o de las minorías en el seno de los Estados es algo relativamente reciente. Estados como Canadá han tratado de dar reconocimiento a minoría de su territorio, como los nativos americanos. Países como Australia han hecho del arte aborigen uno de sus principales reclamos. Son muchas las ferias de artesanía y manifestaciones del arte y la cultura indígena de Iberoamérica. Incluso, Estados como Bolivia son hoy gobernados por presidentes pertenecientes a una etnia tradicionalmente subalterna.

La cultura es objeto de mercantilización y sometida a un proceso de jerarquización. La cultura es empaquetada y tratada como un objeto de comercio, lo que implica separarla de las clases populares y de los procesos históricos que la generaron (Dávila, 2012: 4). El caso latinoamericano es paradójico en ello. El establecimiento y aplicación de políticas neoliberales basadas en el “Consenso de Washington” ha coincidido en el tiempo con una cierta reivindicación de las culturas tradicionalmente postergadas y subalternas. Los mismos gobiernos neoliberales que han llevado a cabo políticas de privatización, desregulación y de recortes draconianos en derechos sociales han dado entrada en la agenda política a actores indígenas y colectivos pertenecientes a etnias distintas o minorías. Las ONG han jugado un papel relevante en este resurgimiento de las comunidades indígenas (DeHart, 2010: 6 y ss.). No obstante, esta introducción de lo indígena se ha realizado de acuerdo a parámetros limitados y adaptados a los dictados del mercado capitalista.

La cultura se transforma en un producto de consumo. Esto significa que la cultura no es tratada como un recurso que facilite la inclu-

sión social, sino como resorte que impulse la consolidación del modelo neoliberal a través de los centros comerciales o su reducción a productos de uso y consumo. Elementos como la salud, la educación o la diversión han sido objeto de una racionalización capitalista que autores como Ritzer han denominado como Mcdonalización (Ritzer, 1996: 162 y ss.). Esta intervención sobre el espacio afecta directamente a como las personas perciben su lugar en el orden de las cosas y tiene como fin naturalizar las relaciones sociales (Kohn, 2003: 3). El capitalismo no sólo produce mercancías sino paquetes espacio-temporales (Debord, 1990: 47).

El factor cultural es aceptado de facto por el mercado y se fundamenta en el valor añadido que las conexiones culturales aportan a la comunicación corporativa. La subjetividad y la creatividad son privatizadas y mercantilizadas no sólo como productos individuales, sino como identidades colectivas (Delgado, 2004: 346 y 348). El conocimiento tradicional y sus significados y significantes son liquidados en beneficio de un nuevo artículo de consumo que recuerda pálidamente a lo que fue o a lo que un desarrollo más allá del capitalismo podría ofrecer.

En el terreno de las minorías presentes en estados de Norteamérica o Europa, las políticas neoliberales van en una dirección semejante. Los proyectos de mejora de los barrios donde habitan las minorías son aprovechados por grandes corporaciones para su establecimiento y desarrollo de su actividad, mientras las instituciones propias de la barriada se debilitan hasta su desaparición (Dávila, 2012: 13). En estos contextos se actúa de una doble manera: como decimos, la cultura se transforma en una mera mercancía; pero, en segundo lugar, con el auge de este “culturalismo capitalista” se invisibilizan categorías como la clase o el género.

La carta de la fragmentación identitaria es muy relevante en el apoyo y consolidación de las políticas neoliberales. En Canadá –un país más igualitario que EE.UU. y con determinados servicios públicos que garantizan un cierto Estado del bienestar– los ciudadanos se identifican como canadienses. Las categorías de afrocanadiense o latino-canadiense no está presente. Eso no significa que gocen de una situación idílica,

pero no existe una fragmentación tan marcada como en EE.UU., donde las divisiones, étnicas, religiosas o raciales han sido incorporadas totalmente al imaginario colectivo. El afroamericano o el latino muestran una sociedad marcada por una fragmentación identitaria.

Arlene Dávila estudia cómo los beneficios de la cultura no son distribuidos con igualdad, al haber sido la propia cultura y la diferencia disciplinada de acuerdo a los criterios neoliberales. El estudio de la autora de Nueva York va desde los centros comerciales de Puerto Rico al turismo del tango en Buenos Aires o el proyecto para la construcción de un museo nacional de la cultura latina estadounidense. La cultura pasa de ser un resorte para suavizar la exclusión social producida por las políticas neoliberales a un imperativo para su producción (Dávila, 2012: 189). El caso del Museo Nacional del Americano latino es muy representativo de lo que Dávila sostiene.

El proyecto tuvo su inicio en un informe de 1990 en el que se señalaba que la Fundación Smithsonian había excluido sistemáticamente a los latinos de sus programas e iniciativas y recomendaba el establecimiento de un centro que difundiera proyectos relacionados con la cultura latina. El proyecto se pensó siguiendo el ejemplo del Museo Nacional de Indio Americano creado para honrar la cultura de los nativos americanos. Para llevar a cabo el proyecto se ha creado una comisión en la que dominan personas con un perfil claramente corporativo, en vez de aquellos con un bagaje en cultura latina, museos o organizaciones si ánimo de lucro. Dávila cree que un museo de estas características es una oportunidad, pero que debe ser acompañada de sentido crítico y de transformación social y no de una mera traslación mercantil de los estereotipos sobre los latinos (Dávila, 2012: 94-111).

Estos procesos de mercantilización de la diferencia y adaptación de la cultura a las necesidades capitalistas se encuentran muy desarrollados a nivel planetario. Lo indígena pasa a ser comercial y todo queda subsumido por una empobrecedora idea de negocio, cuyos pretendidos efectos positivo, jamás llega a los sectores más empobrecidos.

3. Bases del Etnocapitalismo

En los epígrafes anteriores hemos identificado los procesos y sus manifestaciones. Se precisa de una comprensión y análisis de los mismos a través de una categoría que nos ayude a comprender mejor qué sucede en las sociedades contemporáneas. El Etnocapitalismo es el conjunto de procesos que se valen del esencialismo identitario o de la mercantilización de la cultura con el fin de consolidar y desarrollar los procesos de colonización ultracapitalista contemporáneos.

A lo largo de este trabajo hemos estudiado los dos vértices de este proceso. Por un lado, tenemos la emergencia o resurgimiento del nacionalismo, con mayor profusión en Europa y en algunas partes de América. Es el mismo nacionalismo que consolidó proyectos nacionales como el de EE.UU. La cuestión es que cuando la construcción de Estados nacionales parecía terminada, estas reivindicaciones han venido a afectar Estados a su vez inmersos en una transformación aún mayor: la que conduce del Estado del bienestar a un Estado asistencial o “participativo” –como señalaba el rey de Holanda en septiembre de 2013, dando por terminado el Estado keynesiano en Holanda–.

El nacionalismo contemporáneo –como el catalán o el vasco– no tienen otro fin que consolidar el poder de las oligarquías locales y generar un Estado propio que se adapte plenamente a los dictados culturales y sociopolíticos del capitalismo del siglo XXI. Su retórica y argumentario es análogo a los del nacionalismo de antaño. Existen apelaciones a la superioridad racial, a un enemigo culpable de su postergación –España– que parasita sus recursos o a un pasado glorioso y mitológico de escaso rigor histórico.

En estos procesos existe una obsesión por parte de las jerarquías nacionalistas por adaptar la realidad diversa y plural del territorio a su comprensión de lo que debería ser. Su obsesión por la construcción nacionalista les ha llevado a diseñar una educación que forme en el espíritu nacional. Este proceso debilita los Estados a los que pertenecen estas regiones y pueden conducir a su fragmentación, lo que para los intereses capitalistas –de corporaciones y organizaciones supranacio-

nales— resulta positivo. Sólo hay que analizar lo sucedido a los Estados que conformaban la CEI —Comunidad de Estados Independientes— que reunía las antiguas repúblicas de la URSS o a los de la extinta —con una violencia terrible— Yugoslavia. Son micro-Estados en prolijos casos, con poco margen de maniobra en la escena internacional y global. En otros casos, son Estados que han quedado dirigidos por oligarquías locales con vínculos con el crimen organizado.

El segundo de los procesos que califico como etnocapitalismo nos sitúa en el uso y tratamiento de la cultura proveniente de lo indígena, lo étnico, la minoría —en el caso de Estados occidentales. La cultura, el folklore, las tradiciones son mercantilizadas y comercializadas. Las oportunidades que los gobiernos ofrecen a minorías para su desarrollo o para la educación o promoción de su diversidad, son encauzadas a favor de los intereses de las grandes corporaciones y tratadas como negocios que no repercuten en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad, ni en aquellos que pertenecen a la misma, pero se encuentran excluidos o en riesgo grave de exclusión.

La mercantilización de la cultura es un proceso semejante al de la mercantilización que se lleva a cabo del conocimiento ancestral o de especies naturales, al que autores como Vandana Shiva han denominado Biopiratería.⁷ La oportunidad de este proceso es que a través del mismo se invisibilizan otras categorías como la clase social o el género. La identidad se entroniza como el factor decisivo desde el que pivota la acción de gobiernos, ONG y grandes corporaciones. Se esencializa de tal forma que impide una reflexión mayor —que crezca algo alrededor— y además se le saca rendimiento económico someténdola a los dictados del mercado capitalista.

Las características principales del etnocapitalismo serían las siguientes:

(7) Las innovaciones en biotecnología amenazan con generar nuevas posibilidades —mejoras cognitivas o de resistencia a ciertas enfermedades o al envejecimiento— para aquellos que pudieran pagarlas. Una desigualdad biocapitalista que puede estar a la vuelta de la esquina.

- Mercantilización de la cultura.
- Uso de la identidad para beneficio del desarrollo ultracapitalista actual.
- Debilitamiento o aniquilación de los Estados del bienestar.
- Invisibilización de la clase social o del género.
- Fragmentación social. Destrucción consciente de lazos de cooperación y ayuda.
- Exclusión.

El etnocapitalismo sitúa el nacional y lo étnico al servicio de los diseños capitalistas. Para ello lo nacional es desarrollado como nacionalismo con las implicaciones históricas y políticas que hemos estudiado. Lo étnico es también puesto al servicio de los diseños capitalistas y de la mercantilización de sus usos y productos culturales.

Los diseños globales fueron elaborados y desarrollados a partir de la historia local de Europa y posteriormente la del Atlántico norte influyeron en la conformación de las modernidades coloniales del sistema mundo moderno/colonial (Mignolo, 2012: 105). La geopolítica del conocimiento es el “conocimiento construido desde un *locus* imperial/colonial geohistórico que responde clasificaciones raciales y patriarcales de cuerpos y regiones” (Mignolo, 2012: xiv). Todo ello mantiene conocimiento y/o comprensiones del mundo y de la vida ignoradas o desvalorizadas.

Actualmente, el Etnocapitalismo es un proceso fundamentalmente neo-colonial. El capitalismo, como fenómeno básicamente cultural se ha convertido en la plataforma o *locus* epistémico desde donde se enuncia y clasifica. Mientras que los pueblos indígenas reconocen la posibilidad de los opuestos de coexistir sin negarse o dualismos complementarios, en los parámetros idealistas neohegelianos se oponen y siempre son antagónicos, lo que favorece la tensión identitaria.

En el libro *La etnia protestante y espíritu del capitalismo*, Rey Chow afirmaba que las articulaciones contemporáneas sobre las que se sostiene la etnicidad se encuentran firmemente inscritas en el capitalismo. Las luchas étnicas se han convertido en un síntoma de las

relaciones capitalistas (Chow, 2002: 48). La utilización de los marcadores culturales para separar y fragmentar es vital para el fortalecimiento de la estrategia etnocapitalista. Se trata de un proceso de ida y vuelta. La construcción capitalista del tercer mundo es aprovechada por las oligarquías locales para continuar manteniendo su poder. Similar a la emergencia de la nación idealizada en Estados de Occidente que desarrolla un proceso de construcción abstracta de la sociedad para adaptarse mejor a las necesidades del capital. Se instrumentaliza la identidad y se invisibiliza la clase social. La cultura se asimila a la diferencia y ésta a su vez a la libertad. Pero la cultura puede ser también un mecanismo que oprima y naturalice desigualdades (Chow, 2002: 134). Las consecuencias de este proceso son políticas, económicas y sociales.

1. La globalización capitalista y la constitución de mini-Estados a lo largo del planeta.
2. La fragmentación de las sociedades. Ambición de las élites locales.
3. La invisibilización de la clase social como categoría analítica de la realidad.
4. La mercantilización de los usos, costumbres y productos culturales.
5. Las falsas dialécticas.
6. El individualismo exacerbado.
7. La absolutización de la identidad.
8. Mercantilización de la diferencia cultural.

El punto 8 resume bien las consecuencias del etnocapitalismo. La mercantilización de la diferencia cultural encierra tres elementos muy destacados:

- a) En el plano de lo social, el etnocapitalismo pone en marcha mecanismos de abstracción que privan de comprender en toda su complejidad a un colectivo con un especial problema de opresión. Se descontextualiza el problema y se entiende como una categoría: la etnia se divorcia de su contexto. La diferencia se esencializa, privándose de su potencialidad cooperativa.

- b) En el terreno de la práctica política, la etnia es un factor de separación y disgregación en vez de mestizaje e hibridación con el fin de que sirva al ocultamiento de los problemas reales. Los resultados más claros serían el victimismo y reforzamiento de aquellos que ostentan el dominio con el uso del nacionalismo. Se establece una manera de comportarse, una forma de “ser” que es la “adecuada”.
- c) En el plano económico, el etnocapitalismo implica que los pueblos indígenas internacionalicen el discurso para lograr apoyos. Esto es positivo, ya que se difunde su causa y su situación a lo largo del mundo. Sin embargo, contiene aspectos negativos. Por un lado, se esencializa al indígena, se le toma como un “algo aparte”, el componente exótico conduce a que en Europa terminemos por construir “nuestro” indígena. Por otro lado, el indígena debe dar algo a cambio para lograr extender su mensaje. Éste peaje consiste en un consciente ocultamiento de las causas de su exclusión.

4. Conclusiones

Existe una famosa carta que presuntamente escribió un jefe indio del área de Seattle en la que se reivindica la no mercantilización de los bosques, de los ríos, en definitiva, de la vida. Hace unos años, una importante marca la usó en un spot televisivo. Lo curioso de este caso es que la carta no la escribió un indio. El autor fue un antropólogo.

Si algo ha demostrado el capitalismo ha sido su capacidad de salir adelante a pesar de las crisis, las resistencias ejercidas por la inmensa mayoría de la población o las propuestas creativas que se han realizado para contrarrestar sus efectos. El capitalismo es una cultura que demuestra a diario su capacidad de asimilar cualquier elemento extraño. Cuando esta asimilación fracasa, lo liquida.

El nacionalismo ha sido un viejo aliado del capitalismo. Un pegamento crucial con el que consolidar sus diversos desarrollos. La brutal desigualdad que genera el capitalismo precisa de vías estratégicas que alienen a las personas. La historia y la multiplicación de elementos extraños y subversivos han precisado de nuevas herramientas, nuevos procesos y

estrategias que fortalezcan la megacultura capitalista. El etnocapitalismo es una respuesta novedosa que utiliza la identidad para ello. Retoma elementos del viejo nacionalismo que ayudó a consolidar su poderío en los siglos de su crecimiento y asume nuevas estrategias para no sólo contrarrestar sus posibles efectos perniciosos, sino para consolidar y fortalecer su desarrollo. La diferencia se homogeniza y se pone a trabajar para el capital. Nuestro deber es develar estos mecanismos con el fin de analizar mejor los desafíos que se nos plantearan en los próximos años.

Referencias bibliográficas

- Arana, S. (1978), Antología Política, Haranburo, Bilbao, citado por F. Jiménez Losantos, *La dictadura silenciosa. Mecanismos totalitarios en nuestra democracia*, Temas de Hoy, Madrid, 1993, pp. 186-187.
- Balibar, E. y Wallerstein, E. (1991), *Raza, nación y clase*, Iepala, Madrid.
- Caparrós, A. (2012), “CiU incluye a la Comunidad [Valenciana] en su proyecto de una Cataluña independiente”, *ABC*, 27 de noviembre de 2012, disponible en: <http://www.abc.es/local-comunidad-valenciana/20121125/abci-comunidad-cataluna-201211242244.html> (consulta: 2/3/2013).
- Chow, R. (2002), *The Protestant Ethnic & the Spirit of Capitalism*, Columbia University Press, New York.
- Connor, W. (1994), *Ethnonationalism. The Quest for Understanding*, Princeton University Press, Princeton.
- Cruz Prados, A. (2005), *Nacionalismo. Una ideología*, Tecnos, Madrid.
- Dávila, A. (2012), *Culture Works. Space, Value, and Mobility across the Neoliberal Americas*, New York University Press, New York.
- Debord, G. (1990), *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*, Anagrama, Barcelona.
- Delgado, E. (2004), *Planificación cultural contra el espacio público*, en N. García Canclini, (coord.), *Reabrir espacios públicos*, Plaza y Valdés, México.
- DeHart, M. (2010), *Ethnic Entrepreneurs: Identity and Developments Politics in Latin America*, Stanford University Press, Stanford.

- Fusi, J. P. (2006), *Identidades proscritas. El nonacionalismo en las sociedades nacionalistas*, Seix Barral, Barcelona.
- Heras, P. A. (2005), *La España raptada. La formación del espíritu nacionalista*, Áltera, Barcelona.
- Huntington, S. P. (1997), *El choque de civilizaciones*, Paidós, Barcelona.
- Kohn, M. (2003), *Radical Space. Building the Hoouse of the People*, Cornell University Press, Ithaca.
- Maalouf, A. (2005), *Identidades asesinas*, Alianza, Madrid.
- MAES - Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2005), Alianza de Civilizaciones, [dossier ubicado anteriormente en la página oficial de MAES, pero actualmente solo] disponible en: <http://fund-culturadepaz.org/spa/ALIANZA/Alianzacivilizacionesp.pdf> (consulta: 20/3/2014)
- Mignolo, W. (2012), *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*, Princeton University Press, Princeton.
- Navarro, V. (2013), “¿Existen las clases sociales? Y ¿hay conflicto entre ellas?”, *Público*, 17 de septiembre de 2013, disponible en: <http://www.vnavarro.org/?p=9694> (consulta: 8/3/2014).
- Ovejero, F. (2006), *Contra Cromagnon. Nacionalismo, ciudadanía, democracia*, Montesinos, Barcelona, 2006.
- Perlman, F. (2012), *El persistente atractivo del nacionalismo*, Pepitas de calabaza, Logroño.
- Ritzer, G. (1996), *La macdonalización de la sociedad. Una racionalización de la vida cotidiana*, Ariel, Barcelona, 1996.
- Sardá, X. (2013), “¡Tengamos hijos catalanes!”, *El Periódico*, 8 de septiembre de 2013, disponible en: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/al-contrataque/tengamos-hijos-catalanes-2635015> (consulta: 8/3/2014).
- Sen, A. (2007), *Identidad y violencia. La ilusión del destino*, Katz, Madrid.
- Williams, E. (2011), *Capitalismo y esclavitud*, Traficantes de sueños, Madrid.
- Zinn, H. (2002), *You Can't Be Neutral on a Moving Train. A Personal History of Our Times*, Beacon Press, Boston.

Inmigración, ciudadanía e interculturalidad

José Mora Galiana¹ y
Michel-Ange Iblè Kambiré Somda²

Introducción

En el presente trabajo, tras una breve reflexión a modo de preámbulo, vamos a seguir el siguiente esquema o índice temático:

1. Sobre inmigración y democracia
 - a) Los cambios (población inmigrante y legislación)
 - b) Limitaciones del derecho, retorno y trabajo
 - c) Régimen jurídico de la inmigración
 - d) Alternativas a la expulsión y situaciones especiales
 - e) Reconocimiento de derechos y carencias
 - f) Evitar la exclusión y los guetos
 - g) Ejes estructurales de integración y políticas públicas
 - h) Garantía de derechos y de participación ciudadana
 - i) El debate sobre inmigración
 - j) Inmigración y democracia
2. Sobre la interculturalidad
 - 2.1. El reto de la interculturalidad para la Filosofía, la Filosofía Política y el Derecho
 - 2.2. Diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad, “asimilación” e “integración”

(1) PhD del GI: Derechos Humanos de la UPO (Sevilla). E-mail: jmorgal2@upo.es.
Blog: <http://desarrolloliberalador.blogspot.com>.

(2) Miembro del LIPPO y del GI Universidad Pablo de Olavide.
E-mail: makamsom@upo.es

2.3. La Interculturalidad como valor superior en el ordenamiento jurídico y en la convivencia

3. Conclusiones

En las conclusiones pretendemos abordar unas cuestiones genéricas tales como:

- a) Aprender de lo vivido para evitar errores
- b) Fortalecer la garantía de Derechos Fundamentales
- c) Actualizar y hacer efectivos los Derechos Humanos, condición previa para el diálogo y la interculturalidad.

Pero trataremos también algunas conclusiones específicas o concretas. Al final se ofrece una bibliografía básica de referencia.

Partimos de un supuesto a verificar con el tiempo: en España, y en Andalucía, tras lo acontecido en la isla de Lampedusa (en el canal de Sicilia), a partir de septiembre de 2013, dada nuestra situación mediterránea y estratégica de conexión entre tres mundos, se va a seguir produciendo la llegada de personas inmigrantes, de terceros países (actualmente en torno al 50% de los extranjeros que residen en los distintos territorios del Estado). Hay que ser conscientes y estar preparados. Además, las Islas Canarias, Ceuta y Melilla son puntos clave para la inmigración más vulnerable de procedencia negrafricana.

¿Cuándo va a ocurrir? Cuando se supere el momento de crisis económico-financiera, crisis institucional y de valores, con altos índices de paro. Pero también de inmediato. ¿Por qué? Mínimo por la tasa de natalidad, por el envejecimiento de la población, y por los desequilibrios Norte-Sur y las desigualdades Riqueza-Pobreza, estructuralmente injustas en este mundo económicamente globalizado.

Además, mientras haya que cubrir las necesidades laborales de temporada y de sectores económicos concretos, se seguirá produciendo un incremento de la población inmigrante. Y, para entonces, conviene haber sacado conclusiones y enseñanzas prácticas de los últimos quince años (del 1998/99 al 2012/2013). Pues, siguiendo a Eliseo Aja (2012), entendemos que conviene haber adaptado la Administración, la

Normativa y las Políticas Sectoriales, a la nueva situación, a las tareas prioritarias de integración, y a un nuevo modelo de desarrollo integral inclusivo, de cooperación y de solidaridad internacional.

En este planteamiento discrepamos de la tendencia conservadora del Gobierno Británico, secundado al parecer por los laboristas, de formular una nueva Ley de Inmigración con algunas propuestas que podrían vulnerar –en los casos de expulsión– los derechos fundamentales de toda persona. Seguir las directrices de deportar primero y luego apelar, así como exigir colaboraciones “policiales” de entidades bancarias, caseros, profesionales de la medicina, e incluso de las Iglesias, además de dificultar algunos trámites administrativos o exigir el pago de una tarifa, en el caso de estancias cortas, para acceder a la atención sanitaria, a los estudiantes extranjeros revela una visión negativa de la inmigración que empuja a pensar lo que se afirma: la “multiculturalidad ha fracasado”; o “una expulsión de un extranjero es un voto más que se logra”. Ello implica renunciar a la riqueza intercultural.

Las migraciones son un hecho natural e histórico en nuestras coordenadas humanas de espacio y tiempo. Bastaría con consultar el *Atlas de las Migraciones. Las rutas de la Humanidad* (2010), publicación de Monde Diplomatique, en español, para darse cuenta de ello.

En la actualidad, hay algunas características que incrementan la movilidad y exigen el derecho de toda persona a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado (conforme al art. 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Las comunicaciones, la información, los desequilibrios mundiales y la globalización económica, así como los conflictos bélicos y fronterizos, el comercio, el turismo y el afán de supervivencia digna, o el instinto y el deseo de realización personal o colectiva impulsan persistentemente el movimiento migratorio, puesto que somos seres estructuralmente abiertos a los demás, lo que se agranda gracias al movimiento y a la capacidad de comunicación.

Es, pues, exigencia clara para la Filosofía Política y la Filosofía del Derecho superar fronteras y barreras del pensamiento actual para tratar de garantizar los Derechos Humanos de los habitantes del Planeta Tierra.

¿Qué nos proponemos los autores de este trabajo?

Como miembros del Grupo de Investigación de Derechos Humanos de la UPO, tras una experiencia de trabajo de más de una década en temas de inmigración, ante las realidades presentes, no sólo queremos responder a exigencias de actualización, elaborando un artículo sobre inmigración y ciudadanía, sino que, a la vista de datos y hechos recientes, queremos sumarnos a la experiencia y reflexión que el profesor Eliseo Aja plasma en su libro *Inmigración y Democracia*. Esta obra, publicada en 2012, la vamos a tener presente como armazón de nuestro trabajo. Ahora bien el campo de la inmigración, o mejor dicho de las migraciones, es comparable al siluro, pez de agua dulce difícil de atrapar. De ahí que, una vez fijado el índice del trabajo elaborado, nos vino de sopetón la tragedia de la Isla de Lampedusa en Italia que conmovió al mundo. Y, en consecuencia, decidimos hacernos eco de una conciencia de rechazo hacia las causas de esas tragedias –que también se han dado en nuestro Mediterráneo, y más concretamente en el Estrecho de Gibraltar–, en Ceuta y en Melilla. Por ello, puesto que en tiempos investigamos sobre los denominados eufemísticamente “efectos no deseados de la inmigración”, quisiéramos ahora alertar sobre la necesidad de prepararse para el nuevo ciclo histórico que muy pronto comenzará en cuanto quede atrás la crisis económica financiera iniciada en 2007/2008 y que todavía colea en Europa, especialmente en la zona Euro-Sur.

Como dijo el maestro Ignacio Ellacuría, en el Norte se tiene una solución. Pero la solución que se ofrece no es buena, y no lo es porque una solución no universalizable para todo el mundo no es una solución humana. La peor de todas las violencias es la violencia estructural.

Preámbulo

El tema de las migraciones es tan viejo como la presencia de la Humanidad en nuestro mundo. Si tomamos como referencia un punto de partida común a las tres grandes religiones abrahámicas, en el Antiguo Testamento, Génesis, capítulo 3, versículos 1 al 24, nos encontramos con un episodio que narra la ruptura del pacto entre los “primeros” seres humanos Adán y Eva (al comer la fruta prohibida). Se dice allí que fue-

ron echados del Jardín de Edén, donde comían y bebían sin penalidades ni esfuerzos en busca de una vida acorde a su realidad, libertad y naturaleza. De hecho, Abraham, en el capítulo 12 del mismo Génesis, aparece como un emigrante nómada que salió de Jarán, en dirección a Canaán. Atravesó el país hasta la región de Siquén y llegó a la encina de Moré donde habitaban los cananeos. Desde allí continuó hacia las montañas al este de Betel, con Betel a poniente y Ay a levante. Posteriormente, por etapas, se trasladó a Negueb. Pero sobrevino una carestía y Abraham bajó a Egipto para residir allí. El relato es ilustrativo y pedagógico para entender, desde la más remota antigüedad, el movimiento migratorio de personas, familias y pueblos.

Acerca de las migraciones contemporáneas se puede “distinguir tres grandes ciclos migratorios, el primero abarca la segunda mitad del XIX y las primeras décadas del XX, el segundo va desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta 1973 (crisis de petróleo) y el tercero ocupa la última década del siglo XX y la primera del XXI” (Aja, E, 2012, 22). Actualmente, los países con mayor tasa de inmigrantes, aproximada, respecto a la población total son (en 2012): Australia (23%); Canadá (18%); Estados Unidos (16%); Nueva Zelanda (16%); Alemania (13%); Irlanda (14%); Francia (11%); y España (10%).

En España, hasta 2012 al menos, primero, la mayoría de emigrantes eran europeos, después: latinoamericanos, africanos, y asiáticos (Aja, 2012: 24). La ciudadanía europea, aunque no fuera lo mismo ser rumano que búlgaro o alemán, es una ciudadanía comunitaria. En cuanto a las personas latinoamericanas, los lazos históricos es lógico tenerlos en cuenta siempre.

Lo mismo podría decirse de Marruecos, El Sahara, o Guinea Ecuatorial. Hispania es tierra de tres mundos.

Andalucía, con más de 600.000 personas inmigrantes registradas como residentes, está considerada la tercera Comunidad con población extranjera, por detrás de Cataluña, con más de un millón censado, y Madrid, con más de 800.000 residentes inmigrantes.

Respecto a la inmigración en Andalucía, conviene ver los Boletines del Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (OPAM),

especialmente el nº 10 (sobre deterioro del mercado laboral, el paro, y opiniones y actitudes y actitudes de la población andaluza ante la inmigración) y el nº 18 de junio de 2013, en el que se afirma el enfriamiento del auge inmigratorio, patente en Almería (a pesar del mar de plásticos de su costa); y, en menor medida, en las Provincias de Cádiz, Granada, Jaén, Huelva, Sevilla y Córdoba.

Los extranjeros empadronados en la provincia malagueña (en su mayoría ciudadanos comunitarios) vuelven a superar el 40% del total para Andalucía. Almería se encuentra por debajo del 20% del total de Andalucía.

Aproximadamente, en España, en 2012, se contabilizaba una población de más de 47 millones de personas. Más de la mitad eran mujeres. Del conjunto de la población, la nacida fuera de España era superior a 5.700.000. Y la cifra de censados foráneos estaba prácticamente en 5 millones. Pero en esos cinco millones suelen incluirse países comunitarios (casi un 50%) como Alemania y Reino Unido, y también Rumanía; países de Latinoamérica (en torno al 25%) como Bolivia, Colombia y Ecuador; y africanos de Marruecos (muy presentes en Cataluña y en Andalucía) y del África Negra.

Quizás, pues, convenga distinguir conceptos tales como migraciones, emigración e inmigración, “nacionales” y “extranjeros”; ciudadanos “comunitarios”; “extranjeros” e “inmigrantes”; “temporeros” y “estudiantes”. Lo que muestra una vez más la complejidad de lo real y, en concreto, de la realidad migratoria del momento en el que vivimos. Por ello, antes de adentrarnos en este trabajo que vamos a llevar a cabo es preciso definir los términos relativos a las migraciones.

¿Qué significa el término “migración” según la Real Academia Española (en adelante RAE)? Para no utilizar la publicación en dos tomos de 1984, nos adentramos en el Diccionario de la lengua española en su versión *online Diccionario de la RAE* (en adelante DRAE, la obra de referencia de la Academia es la edición actual –la 22ª, publicada en 2001–. Buscamos la palabra “migración” y cual no ha sido nuestra sorpresa cuando la respuesta, o mejor dicho lo que esperábamos, ha sido sencilla y llanamente lo que sigue: “La palabra *migración* no está

registrada en el Diccionario”. En cambio, tenemos palabras cercanas al término buscado, tales como emigración e inmigración.

Según el mismo DRAE:

- Emigración es “acción y efecto de pasar de un país a otro para establecerse en él”
- La inmigración sería “acción y efecto de inmigrar”.

Con este bailoteo entre sustantivo y verbo nos preguntamos: ¿Qué es inmigrar? Y como bien nos enseña la sabiduría popular: “quien la persigue la consigue”, dentro del mismo DRAE sacamos su postura acerca del término “inmigrar” que viene significar “dicho del natural de un país: llegar a otro país para establecerse en él”.

Sin menospreciar a las personas que han elaborado el DRAE, según nuestra modesta forma de ver, no sería mejor partir de la raíz de origen latín de los dos términos *ut supra* definidos para dar sentido y significado a la palabra “migración” que es *migratio*?

Si, como diría Kant, actualizamos el *saupere aude*, podríamos decir que “**migración**” es el movimiento y desplazamiento de cualquier ser humano con el fin de mejorar o satisfacer sus necesidades fuera de su espectro habitual. Con esta primicia establecida puede entenderse mejor lo que pretendemos, a saber, ¿quién es emigrante? Entonces el término viene a significar a la persona que sale de su nación, pueblo, o país de origen, en busca de una vida mejor o para satisfacer sus necesidades de cualquier índole. Lo mismo que inmigrante, sería o es la persona que entra en un país, nación, pueblo que no es de su jurisdicción. Ejemplo: Abraham, padre común de tres grandes religiones que, junto con la tradición greco-romana han ido configurando lo que posteriormente es el Derecho que ha llegado hasta nosotros tras el Renacimiento y la Ilustración.

Podemos también entender que el DRAE en 2001, año de la 22ª edición de su obra de referencia de la lengua española, los dos términos tratados más arriba ya tenían connotaciones político-sociales (que producían cierta desafección) y sus autores se olvidaron de la raíz latina del término *migratio*: transmigración, el pasar a vivir de una parte a otra. Lo que implica emigración e inmigración.

De los vaivenes de las diferentes migraciones cabe recalcar los claros oscuros que han existido a lo largo de la historia, pero no nos vamos a detener en ello ya que nuestra labor en este opúsculo se limita a las migraciones de seres humanos. Nos interesa en este momento volver sobre las **causas de las migraciones**.

Los mecanismos que ponen en marcha las migraciones, alimentadas por la concentración de la riqueza y de los medios de producción en determinadas áreas geográficas son:

- **Económicas**: deseos de lograr mejor empleo y mayores ingresos.
- **Culturales**: disfrutar de más oportunidades de educación y de promoción.
- **De bienestar social**: buscar mayores posibilidades de vivir mejor y disponer de mejores servicios.

Ocurre, sin embargo, que estos mecanismos, una vez puestos en marcha, continúan ejerciendo su función impulsora de la inmigración, independientemente de que la coyuntura económica sea de expansión o de crisis. Pues la naturaleza humana tiene un corazón inquieto y anda buscando de forma permanente la felicidad nunca alcanzada.

¿Existe un derecho a emigrar?

- a) En el ámbito mundial, desde ONU, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 13 es contundente al respecto:
 - 1) Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un estado; 2) Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.
- b) En el marco europeo, es decir, de la Unión Europea, *La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (DOCE C /83/389, de 30 de marzo de 2010) recoge en su preámbulo: fomentar un desarrollo equilibrado y sostenible y garantizar la libre circulación de personas, servicios, mercancías y capitales, así como la libertad de establecimiento.
- c) En España el artículo 19 de la Constitución reconoce a los nacionales el derecho de entrar y salir del país, elegir libremente residencia

y circular por el territorio español y el Tribunal Constitucional ha considerado que se extiende a las personas extranjeras que tienen un permiso de residencia, pero dejando claro que no existe un derecho de las personas extranjeras de entrar en España. Al no existir un derecho constitucional de entrada en un país, la posibilidad de migrar depende de las leyes concretas de cada Estado. Ésta es la regla general en todos los países occidentales, los países miembros de la UE y los demás países del mundo. No obstante, conseguir el VISADO de entrada a un país del planeta varía de un Estado a otro, de ahí la facilidad por la ciudadanía de los países del Norte de circular por doquier y la dificultad para la de los países del Sur de arriesgar su vida cruzando ríos, mares y océanos para poder entrar en ellos. De hecho, las personas inmigrantes que ven en los países industrializados el lugar idóneo para mejorar su vida, en caso de ver denegada su solicitud de visado de entrada en un país del Norte, arriesgan su vida cogiendo caminos no recomendados para poder alcanzar su sueño.

Hoy por hoy, cabe reflexionar sobre el modo y la forma de conseguir un visado de entrada en los diferentes países del mundo, realizar un debate serio y llegar a un consenso para hacer valer una solidaridad efectiva para con aquellas personas que por varias razones, en las que aquí no nos vamos a detener, les han llevado a vivir una vida infrahumana. A este respecto, citamos a Aja (2012: 32), recogiendo una reflexión del escritor Mohamed Khachani, *Les marocains d'ailleurs* (2004), en un texto muy ilustrativo:

“El hombre no es un árbol: carece de raíces, tiene pies, camina. . . .

Desde tiempos del *homo erectus* circula en busca de pastos, de climas más benignos, de lugares en los que resguardarse de las inclemencias del tiempo y de la brutalidad de sus semejantes. El espacio convida al movimiento y se inscribe en un ámbito mucho más vasto y en continua expansión. . . .

Hoy, las cigüeñas emigran hacia la Fortaleza Europea, y desde sus nidos de las murallas de Marrakesch vuelven a través del espacio Schengen, lo que no pueden hacer los hombres y las mujeres que las contemplan.

Vivimos en una época en la que los bienes, los capitales y las mercancías circulan sin obstáculos y en que las personas sueñan con imposible visado o arriesgan sus vidas para alcanzar la orilla prohibida. Muchos son atrapados en las costas españolas o italianas, otros menos afortunados, reposan en el fondo del mar. Las cigüeñas tienen más suerte que ellos. Todos queremos ser cigüeñas, pero muchos no pueden. Y los que lo alcanza son vistos por muchos como invasores: metáforas xenófobas de la langosta, de la termita o de la rata que roe nuestras estructuras comunitarias, contaminando nuestro suelo con alteridad perturbadora”.

1. Sobre inmigración y democracia

Los puntos a tener en cuenta los ha ido enunciando, desarrollando y concluyendo Eliseo Aja en su libro *Inmigración y Democracia*. Aquí nos limitamos a retenerlos y ponerlos sobre la mesa para una reflexión teórico-práctica, con el fin de obrar en consecuencia (Aja, 2012: 520-534):

- a) Cambios (población y legislación –teniendo en cuenta tres etapas en la inmigración). La población foránea del 1999 al 2009 pasó de menos de un millón a más de cinco millones de personas. En el ámbito legal, quedó atrás la Ley de 1985 –bajo el paradigma de “nosotros” y “ellos”– y se llegó a la Ley Orgánica de 2009 y el Reglamento de 2011 (tras las leyes clave del 2000). En una primera época un gran número de inmigrantes llegaba a España ilegalmente (como en los primeros momentos de la emigración española y andaluza a Alemania, Francia o América). Después se “laboralizó” y se regularizó a partir del Reglamento de 2004. Pero, a partir de la crisis económica y financiera (2008) se ha producido un “frenazo”.
- b) Limitaciones del Derecho, retorno y trabajo. La inmigración, de hecho, obedece más a la economía que al derecho. De ahí que, en el mundo laboral de la inmigración, las Administraciones derivaran su quehacer a atender las peticiones de las empresas, aunque no siempre fueran similares los modos de una u otra provincia (Almería y Huelva, por ejemplo) o Andalucía y Cataluña. Ahora bien, ante el hecho de la crisis la Administración General del Estado, siguiendo instrucciones del Gobierno se propuso incentivar el retor-

no, sin mucho éxito porque un alto porcentaje de inmigrantes tiene ya el permiso de larga duración, y porque las diferencias Norte-Sur son demasiado grandes. Basta con comparar los distintos PIB o los distintos salarios.

- c) Régimen jurídico de la inmigración. Los mecanismos actuales vinculan la inmigración al trabajo (contingente, contratación en origen, catálogo de empleos) y la nueva perspectiva viene dada por la UE (necesidad de profesionales y emigración de juventud formada). Siguen siendo cuestiones a resolver mejor: el permiso de residencia y las consiguientes renovaciones..., así como la participación de las Comunidades Autónomas y las Entidades Locales en las competencias de la Administración General del Estado, sobre todo a la hora de los informes de arraigo y de la reagrupación familiar.
- d) Alternativas a la expulsión, todas. Arraigo, normalización, seguridad jurídica, trato administrativo especial incluso en Canarias, Ceuta y Melilla (en relación con las necesidades de otras comunidades); y formación para el empleo (especialmente para las mujeres inmigrantes que cuidan de mayores). Más que confiar en la expulsión es preferible instrumentar políticas y mecanismos que logren la inexistencia o la franca disminución de la inmigración irregular. Hay que valorar positivamente el arraigo. Además, respecto al territorio, tanto las Islas Canarias como las ciudades de Ceuta y Melilla requieren de un trato especial. Las fronteras con mallas alambradas no son una solución de futuro. Tampoco lo fue el Muro de Berlín. Es preferible la permeabilidad y el destino a otras ciudades y comunidades del territorio español, donde habrá que evitar también concentración de emigrantes con el fin de facilitar la integración y la convivencia.
- e) Reconocimiento de derechos (derecho de acceso a los servicios públicos de salud, educación, servicios sociales, y asesoramiento laboral), participación ciudadana y voto. Los derechos tienen la misma virtualidad y función que para la población nacional: defender la libertad de la persona y facilitar los servicios públicos, muy especialmente cuando las personas se encuentran en situación

precaria y de necesidad. Pues la indefensión, la indigencia y la exclusión no sólo es un grave obstáculo para el desarrollo personal sino también una potencial amenaza para la justa y sana convivencia. No es justo discriminar a una población que vive y trabaja en un determinado territorio o ciudad y que representa prácticamente el 10% de la población. La participación ciudadana y el derecho al voto son elementos sustantivos de la realización de la persona en una sociedad democrática.

- f) Evitar exclusión y guettos (pues el problema real no está tanto en enfrentamientos concretos que se dan sino en las malas condiciones sociales en las que se vive). Las Políticas Públicas deben tener la capacidad de coordinarse por medio de Planes Integrales en donde la dimensión sectorial es siempre complementaria del desarrollo inclusivo, tal como ya lo defendiera Carlos Fuentes en México. En evitar los guettos y la exclusión tienen especial importancia los Ayuntamientos de los distintos municipios, pero su trabajo ha de estar coordinado con la planificación urbanística y con los recursos de los distintos servicios comunitarios: obras públicas y viviendas, Educación, Empleo, Salud, Seguridad Social y Servicios Sociales (cuyos sistemas públicos deben fortalecerse positivamente y no debilitarse negativamente).
- g) Integración (genérica o legal, estricta o lingüística, y sectorial –incluyendo la dimensión ideológica y/o religiosa), lo que implica **no** discriminación, políticas públicas integrales y sectoriales..., e interculturalidad. Las grandes religiones tendrían mucho que aportar en este compromiso social y ciudadano. Pues la clave de la convivencia futura está en la juventud, la formación y la mentalidad o ideología.
- h) Garantía de derechos, profesionalidad y participación ciudadana (en contra de vulneraciones de la legalidad, desatenciones o mal funcionamiento de los Servicios Públicos). En este campo, además de evitar el confundir la vía administrativa o policial con la vía jurídica, es de suma importancia la tutela judicial, la defensa personal por medio de un letrado, y la figura del Defensor del Pueblo, especialmente eficaz a veces en una justa interpretación de la ley o de las actuaciones administrativas o policiales. Igualmente, el

asociacionismo y la participación activa por medio de las ONGs tiene una triple virtualidad: a) resolver problemas personales y burocráticos; b) abordar problemas comunes; c) compartir vivencias, experiencias, y culturas.

- i) Debate sobre inmigración-pobreza (macro y micro-economía; aportaciones de la inmigración y costes; efectos positivos; modelo de desarrollo; evitar consecuencias negativas). Y dejar atrás la Economía del armamento y las guerras (como defiende reiteradamente Mayor Zaragoza) postulando la refundación de Naciones Unidas.
- j) Inmigración, democracia y diálogo (población, tipo de inmigración y técnicas jurídicas más convenientes). No confundir trabajo y realización con mano de obra barata y explotación; respeto a los derechos constitucionales y reforma del Título I de la constitución en base a la Carta Fundamental de los Derechos de la Unión Europea y la Carta Universal de los Derechos Humanos; diálogo y consenso político; diálogo entre las grandes religiones, los Códigos morales y la Ética; y paso de la “multiculturalidad” a la interculturalidad, y de la “asimilación” a la integración, sobre la base del respeto a la dignidad humana y la convivencia local y global.

En todos estos puntos es importante mantener y acrecentar los valores que dice defender la Unión Europea, como principios y fuentes del Derecho: valores de dignidad, de libertad, de igualdad, de solidaridad, de ciudadanía y de justicia.

Uno de los valores que debe incorporarse como crisol histórico y actual de la pluralidad es la inter-culturalidad.

2. Sobre la interculturalidad

Publicaciones como las de Raúl Fernet Betancourt (*Transformación intercultural de la Filosofía*, de 2001) o la más reciente, de José Mario Méndez (*Educação intercultural e Justiça Cultural*, de 2009), obligan reflexionar. A partir de la experiencia en el mundo de la inmigración en Andalucía (años 1998/99-2012/2013), se ha ido abriendo paso el valor de la interculturalidad, más allá de la “multiculturalidad” o el plura-

lismo, en la gestión de la diversidad, y la integración legal, específica, sectorial y humana, por contraposición a tendencias de la asimilación y la uniformidad.

Además, desde la perspectiva andaluza, en esta tierra crisol de culturas, no cabe sino afirmar el diálogo y la interculturalidad, reafirmando la participación ciudadana activa.

2.1. El reto de la interculturalidad

El término **interculturalidad** designa el valor que favorece el diálogo y el intercambio. Y es ese el valor que nos aproxima a la creatividad de una nueva realidad.

La interculturalidad es un reto para la praxis histórica, conjunción de pensamiento y acción comprometida con la diversidad de la sociedad en la que vivimos. Es un reto para la Filosofía pero también para la Política y la Economía, en el sentido de un desarrollo integral inclusivo y, en ningún caso excluyente.

Frente a tendencias de homogenización –que pretenden aniquilar diferencias– la pluralidad de expresiones es una gran riqueza en el marco de un proyecto sostenible de desarrollo inclusivo.

El valor de la ciudadanía es todavía débil y hay que apostar decididamente por él. Dicho valor es inseparable de la mano de la Justicia y de los demás valores de dignidad, libertad, igualdad y solidaridad.

Ciudadanía es el status de una persona que establece su relación político-jurídica respecto de una determinada comunidad política. En el futuro próximo será normal optar por una doble nacionalidad, y superar los nacionalismos, para ejercer efectivamente, la ciudadanía y la interculturalidad. Ahora bien, la participación ciudadana activa no sólo se limita a votar en los procesos electorales o a la posibilidad de ser elegido para una responsabilidad pública sino que tiene también implicaciones sociales, económicas y culturales.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, conforme al Estatuto reformado (Ley Orgánica 2/2007), en el art. 10. Sobre objetivos básicos,

se trazan, entre otros, la cohesión social (14º) y la participación ciudadana (19º), en tendiéndose como tal “la participación ciudadana en la elaboración, prestación y evaluación de políticas públicas, así como la participación individual y asociada en los ámbitos cívico, social, cultural, económico y político, en aras de una democracia social avanzada y participativa”.

Desde esta nueva visión de ciudadanía, interesa en consecuencia cuál deba ser la forma de participación activa de la población inmigrante.

2.2. Diferencias conceptuales entre “multiculturalidad”, “interculturalidad”, “asimilación” e “integración”

Para una educación en perspectiva intercultural, conviene tal vez distinguir entre los siguientes paradigmas englobantes: asimilacionismo, integración, pluralismo o multiculturalidad, e interculturalidad (ver Méndez Méndez, J. Mario, 2009, 97-99).

El vocablo **asimilación** designa una tendencia conservadora en países receptores de emigrantes (inmigración laboral sobre todo), que exige adaptación a la sociedad establecida y homogénea, y que considera que la cultura predominante debe absorber las diferentes expresiones o producciones culturales minoritarias. Esta visión corre el riesgo de favorecer un desarrollo excluyente.

El término **integración** pretende indicar la tendencia a fusionar las diferencias en una unidad superior. A veces se considera sinónimo de asimilación pero implica algunos matices de mayor respeto a la diversidad y, desde el punto de vista político, traduce también la intencionalidad de tener en cuenta distintos aspectos sectoriales o distintas dimensiones de las personas y las sociedades. Se contempla no sólo la visión de quien recibe sino también las necesidades y capacidades del que llega. Esta visión no favorece la exclusión sino el desarrollo inclusivo.

Pluralismo o multiculturalidad no es sólo un término político o ideológico sino social y cultural. Se considera que la diferencia cultural existe en la historia y en la realidad cotidiana y se valora como positiva.

Se entiende que las distintas culturas pueden enriquecer el conjunto o el mundo global, en nuestro momento histórico. Pero ocurre que, al acentuar las diferencias y valorarlas de forma muy distinta, se establecen compartimentos estancos o estratos superpuestos, cuando puede ser más rico el crisol y el intercambio.

El término **interculturalidad** designa el valor que favorece el diálogo y el intercambio. Y es ese el valor que nos aproxima a la creatividad de una nueva realidad o de una expresión artística totalmente otra.

La interculturalidad es, pues, un reto para la praxis histórica, conjunción de pensamiento y acción comprometida con la diversidad de la sociedad en la que vivimos. Es un reto para la Filosofía pero también para la Política y la Economía, en el sentido de un desarrollo integral inclusivo y, en ningún caso excluyente.

Definidas así las dos palabras: multiculturalidad e interculturalidad, viene a la mente el dicho: “muerto el perro, se acabó la rabia”. Sin embargo en el lenguaje cotidiano, mucha gente incluso personas expertas en este campo hace un uso erróneo de los dos términos sembrando a menudo confusiones. Por ello recurrimos al uso del adagio popular: “una imagen vale más que mil palabras”. Con este propósito, vamos a simplificar el sentido y significado de esos dos términos: multicultural e intercultural.

El primero, multi-culturalidad, indica un espacio donde viven o conviven dos o varios grupos de personas de usos, costumbres, idiomas y cosmovisiones diferentes. Estas personas viven, unas a espaldas de otras, inmersas en una ignorancia total mutua y a veces con afán de superioridad y poca gana de salir de su pozo para ir al encuentro de la otra persona o grupo de personas distinta a ella. En este tipo de ambiente o de espacio convivencia se halla un caldo de cultivo donde puede fácilmente brotar el rechazo, la xenofobia y el racismo.

En cambio, la inter-culturalidad crea un espacio y ambiente de convivencia sana donde las personas quieren y tienen la voluntad de descubrir, conocer, creando una unión de todas las riquezas de unas en búsqueda de las otras.

Resumiendo, en el primero de los términos hay una yuxtaposición y en el segundo hay intercambio, incluso fusión.

2.3. La interculturalidad como valor superior en el ordenamiento jurídico y en la convivencia

El ordenamiento jurídico pretende garantizar la convivencia democrática, conforme a un orden económico social justo. Para ello es imprescindible, dentro de un marco constitucional, establecer una sociedad democrática avanzada de participación ciudadana y de responsabilidad representativa, así como colaborar efectivamente en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la casa común que es la Tierra.

Siguiendo esas pautas, la Constitución Española de 1978 es el marco jurídico por el que España, con espíritu de consenso, se constituyó en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la Justicia, la igualdad y el pluralismo político (art. 1). Pero el pluralismo político y la conjunción de libertad e igualdad, por medio de la Justicia, se quedan trancos si no hay un valor añadido de diálogo e interculturalidad. Por eso, quizás, en la Reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía (Ley Orgánica 2/2007), conscientes de la herencia histórica, pero conscientes también de la experiencia reciente respecto de la inmigración, se recoge en el Preámbulo el valor de la Interculturalidad.

Y es precisamente la síntesis de la experiencia, los valores superiores, y el esfuerzo por el diálogo y la interculturalidad, lo que perfila una personalidad y una comunidad, a modo de territorio de gran diversidad paisajística, construida sobre un sentido especial inclusivo, integrador, nunca excluyente.

Pensamos, pues, que en la Comunidad Europea, más allá de la unidad económica y monetaria o comercial, deberían acentuarse con la mano tendida de la Justicia, los valores de la dignidad, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la ciudadanía (ver la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE) y, además, los principios rectores de la convivencia: el diálogo y la interculturalidad.

3. Conclusiones

En las conclusiones proponemos abordar unas cuestiones genéricas tales como:

a) Aprender de lo vivido para evitar errores

El Estado Policía, cuando se enfrenta a la problemática de los movimientos migratorios, y a sus diversas causas, puede y debe combatir las mafias que trafican con personas pero debe ser garante de seguridad para hacer posible el ejercicio de la libertad, sobre todo de quienes más la anhelan y la desean para cubrir sus necesidades básicas y sus exigencias de realización personal y familiar.

En consecuencia es el Estado Social y Democrático de Derecho, con todas sus potencialidades, el que debe actuar *ad intra* y *ad extra*, desplegando unas políticas sectoriales públicas inclusivas, de cohesión social y solidaridad, a la vez que políticas internacionales que fortalezcan relaciones pacíficas, de eficaz colaboración y cooperación entre todos bajo el paradigma no del “nosotros” y “ellos”, sino bajo el paradigma de la Comunidad Humana y el conjunto de los pueblos de la Tierra. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, desde 1948, y la ONU marcaron la intencionalidad del “nunca más” de la Economía de la Guerra que, sin embargo, persiste hasta nuestros días sin que se reconvierta radicalmente como modelo obsoleto y arcaico.

b) Fortalecer la garantía de Derechos Fundamentales

Los Derechos Humanos suelen tener una traducción constitucional limitada, que se garantiza distinguiendo entre nacionales y extranjeros, y trasladando a los principios rectores de la política social y económica aspectos tan importantes como la protección de la familia, la justa distribución de la renta, la formación y readaptación de profesionales, la Seguridad Social, el derecho a retornar del emigrante, la protección de la salud, el acceso a la cultura, el disfrutar del Medio Ambiente, el enriquecimiento del Patrimonio Histórico, la vivienda digna, la participación ciudadana activa de

la juventud, la atención a personas dependientes, la defensa de los consumidores o las organizaciones profesionales.

El actual sistema de garantías de los derechos fundamentales está muy limitado al capítulo II del Título I de la Constitución Española, dejando al desarrollo legislativo todo el capítulo III (de los principios rectores de la política social y económica). Y, además, sólo los españoles (como dicta el art. 13, 2) serán titulares del derecho de sufragio activo y pasivo reconocido en el art. 23, salvo lo que, atendiendo a criterios de reciprocidad, pueda establecerse por tratado o ley.

Tal debilidad del sistema de garantías hace pensar que es mucho más urgente una modificación constitucional del Título I de la Constitución que el problema territorial del Título VIII que suscita a menudo el debate federalista –de inspiración kantiana si aludimos a su obra de *La Paz Perpetua*–.

- c) Actualizar y hacer efectivos los Derechos Humanos, condición previa para el Diálogo y la Interculturalidad.

Si partimos del análisis global sobre el reparto de la riqueza (un 20% de población se reparte aproximadamente un 85% de la riqueza disponible) y nos dejamos impresionar por la realidad de la pobreza, resulta claro el escándalo armamentista –como reiteradamente manifiesta Mayor Zaragoza– así como la necesidad de refundar Naciones Unidas para que todos los miembros de la Familia Humana y todos los pueblos puedan vivir con dignidad en el planeta Tierra. En consecuencia, desde las mayorías empobrecidas y desposeídas o en situación estructuralmente injusta, se requiere una actualización de los Derechos Humanos y una garantía de los derechos fundamentales y de la dignidad de personas y pueblos, como condición previa para el diálogo y la interculturalidad tanto en los ámbitos locales como internacionales.

Consideramos también como conclusiones específicas o concretas, a modo de ejercicio práctico:

- a) La necesidad de debatir sobre el tema de la ciudadanía. Para ello, sugerimos una bibliografía al respecto: Camps (2010), Cruz

(1999), Quesada (2008), Rubio (2007), Zamora (2003). Nota: ver título V: Ciudadanía, de la *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea* (2010).

b) Actualizar las lecturas fundamentales de las *Normas Políticas* (se puede consultar la Edición de Tecnos actualizada en septiembre de 2013), y ver qué derechos fundamentales se garantizan en definitiva. Recomendamos, además, las lecturas siguientes:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (retener el art. 28, y el art. 1).
- Carta Social Europea.
- El Preámbulo y el Título I de la CE (1978), para ver qué derechos realmente se garantizan.
- La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE (2000).
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (y su reforma por medio de la Ley Orgánica 2/2009)
- Ver el Título I y II de la Constitución del Reino de Marruecos (dada la especial relación transfronteriza de España y Andalucía respecto de Marruecos).

c) Obrar conforme a la exigencia de garantizar los Derechos Humanos, sobre todo en los procedimientos administrativos, en la aplicación de la justicia, y en la planificación de las políticas sectoriales de vivienda, salud, educación, relaciones laborales, coberturas sociales, seguridad social, y Servicios Sociales Comunitarios, participación ciudadana, voto, y derecho de asociación y sindicación. A menor participación efectiva menor grado de democracia.

Bibliografía

- Aja, E. (Coord.) (2009), *Los derechos de los inmigrantes en España*, IDP/Tirant lo Blanch, Valencia.
- Aja, E. (2012), *Inmigración y democracia*, Alianza, Madrid.

- [Blandin, C. (Ed.)] (2010), *Atlas de las Migraciones. Las rutas de la Humanidad*, Fundación Mondiplo / Le Monde / La Vie, Valencia.
- Blázquez Rodríguez, I. (Coord.) (2009), *Competencias y estrategias de las Comunidades Autónomas en materia de inmigración*, Junta de Andalucía, Sevilla.
- Calvo Buezas, T. (2000), *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*, Cauce, Madrid.
- Camps, V. (Ed.) (2010), *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*, Trotta, Madrid.
- Cruz Prados, A. (1999), *Ethos y Polis: Bases para una reconstrucción de la Filosofía Política*, EUNSA, Pamplona.
- Díez Jiménez, A.F. (2010), *Análisis de la inmigración colombiana en España, desde Sevilla (1995-2004)*, Háblame, Almería.
- _____ (2010), *Colombia, país de emigración. El difícil proceso de las personas inmigrantes colombianas en Sevilla (España)*, Háblame, Almería.
- Escrivá, A. y Ribas, N. (Coords.) (2004), *Migración y Desarrollo*, CSIC, Córdoba.
- Fornet-Betancourt, R. (2001), *Transformación intercultural de la Filosofía*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- González, G. y Vera, J. M. (Coords.) (2008), *África 14 Kilómetros al sur de Europa*, Junta de Andalucía, Sevilla.
- Grandi, F. (Coord.) (2008), *Immigrazione e dimensione locale. Strumenti per l'analisi dei processi inclusive*, Franco Angeli, Milano.
- Iblè Kambiré, M.A (2011), "Inmigración, fenómeno de miles de facetas: enfoque para una sana convivencia", *Revista Internacional de Pensamiento Político*, nº 6, pp. 327-346.
- Iblè Kambiré, M.A. et al. (2007), *Convivencia, migraciones e interculturalidad*, APSE, Sevilla.
- Méndez Méndez, J.M. (2009), *Educação intercultural e Justiça Cultural*, Nova Harmonia.
- Mora Galiana, J. (2011), "Derechos Humanos, migraciones y codesarrollo", en R.L. Soriano Díaz y J.J. Mora Molina (Coords.), *Teoría y Fundamentos del Derecho, perspectivas críticas*, Tecnos, Madrid, 2011.

- Mora Galiana, J.; Torres, F.J. y Rodríguez, A. (2009), *Mediación intercultural y codesarrollo*, Háblame, Almería.
- Ojeda Rivera, J.F.; Mora Galiana, J. y Rodríguez, A. (2009), *Migraciones y análisis de los Planes Integrales desde Andalucía*, Háblame, Almería.
- Oliver Torelló, J.L. (2008), *Codesarrollo y Migraciones: orientaciones para la buena práctica*, Cáritas/Universitat de les Illes Balears, Palma.
- Pérez Yruela, M. y Rinken, S. (2005), *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*, CSIC, Córdoba.
- Quesada, F. (Ed.) (2008), *Ciudad y ciudadanía*, Trotta, Madrid.
- Rius Sant, X. (2007), *El libro de la inmigración en España*, Almuzara, Córdoba.
- Rubio Carracedo, J. (2007), *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Trotta, Madrid.
- Tomé da Mata, E.; Ojeda Rivera, J.F., y Mora Galiana, J. (Coords.) (2012), *¿África emergente?*, Háblame, Almería.
- Zamora, J. A. (Coord.) (2003), *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*, Verbo Divino, Estella (Navarra).

El fracaso de la política de cooperación europea en África: entre el drama de la inmigración y la resistencia al modelo de desarrollo occidental

Isabel Victoria Lucena Cid¹

Introducción

La cercanía del continente africano a las costas españolas junto al profundo desconocimiento que tenemos de esta vasta y compleja región son dos elementos que siempre nos han llamado la atención de una manera particular. De África nos llegan las ocasionales y a veces oportunistas imágenes informativas de las hambrunas que padecen múltiples países africanos. Menor atención merece las noticias sobre la inestabilidad política y los conflictos bélicos; tampoco conocemos el alcance de los intereses que las grandes potencias europeas, norteamericanas y chinas mantienen en África ni cómo éstas se reparten las tierras y recursos naturales. Pero no es extraño conocer cada día alguna tragedia relacionada con los flujos migratorios de los africanos hacia Europa a través de sus puertas mediterráneas y atlánticas.

Las políticas migratorias de Europa y sus Estados miembros provocan continuas denuncias e indignación, esto es lo que manifiesta De Lucas cuando clama “Malditos sean la inmensa mayoría de los duelos, lamentos y condenas que hemos podido leer en estos días, después de la enésima tragedia en las costas de Lampedusa, el pasado jueves 3 de octubre” (De Lucas, 2013)². Con estas duras palabras se expresaba Javier

(1) Profesora de Filosofía del Derecho y Política de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. E-mail: miluccid@upo.es. Este trabajo se presentó al II Congreso Internacional África-Occidente. Corresponsabilidad en el Desarrollo. Huelva, 2009.

(2) Ver De Lucas, J., “Malditos Duelos” y otras voces sobre la tragedia: el artículo en La Stampa de Domenico Quirico “Sul molo de Lampedusa a contemplare la morte”, (se puede encontrar traducción italiana en El País: “De nuevo en el muelle de la muerte”); el de Juan Luis Sánchez, “Asalto o vergüenza: en qué quedamos”; y el de Sami Nair, “Morir en Lampedusa”.

de Lucas sobre los desdichados acontecimientos sucedidos cerca de la costa italiana de Lampedusa. Para muchos de los autores que han escrito estos días sobre lo acaecido, existe una relación directa entre las políticas migratorias de los países de la Unión Europea (UE) y estas tragedias que se suceden de manera habitual desde hace décadas.³ La muerte de 15 inmigrantes frente a la costa Ceutí tras el enfrentamiento con las fuerzas de seguridad del Estado, es otra muestra de la intolerable política que se está llevando a cabo en nuestros días. Compartimos con De Lucas, que no podemos aceptar las insoportables peroratas xenófobas y racistas de los que denuncian una Europa asediada por las amenazas de supuestos *invasores* del tercer mundo que “inspiran la construcción de muros y la vigilancia de los mares con cañoneras (como exigía el ministro Marone, compadre del hoy compungido Alfano) y luego soltar la lágrima por los muertos” (De Lucas, 2013).

Junto a la responsabilidad de los Estados miembros y sus restrictivas políticas migratorias, está la responsabilidad de la Unión Europea como institución. No obstante, vemos cómo de manera reiterada Europa para deshacerse de las críticas recibidas apostilla que “la competencia en estos temas corresponde a los estados nacionales”. La reunión de los ministros de Interior el próximo 8 de octubre de 2013 en Luxemburgo (con la cercanía de la tragedia de Lampedusa), será un momento decisivo para que la UE muestre un serio compromiso para poner una base común que evite las causas y las consecuencias de situaciones como la que ha horrorizado al mundo durante esta semana y no caigamos en la “globalización de la indiferencia” como dice el Papa Francisco (De Lucas, 2013).

(3) Ya son más de 8000 cadáveres desde 1990 en las costas de Lampedusa: los cómputos más fiables hablan de más de 17000 en los últimos diez años en toda Europa: basta examinar por ejemplo el dossier “Muertos en las fronteras de Europa: un éxodo letal”, o, de la misma ONG, la lista de refugiados muertos en las fronteras europeas. Para quien esté interesado en las cifras en nuestro país, es decir, para las víctimas en el Estrecho y en el viaje desde las costas de África occidental a Canarias, son imprescindibles los informes anuales “Los derechos humanos en la Frontera sur”, elaborados por la Asociación pro Derechos Humanos/Andalucía, APDHA.

Algunas voces críticas contra aquellos que señalan a los Estados miembros y a la UE como partes responsables del drama de la inmigración consideran que “la responsabilidad frente a las desgracias que ocurren en el mundo no es de Europa, ni de Occidente, sino en primer lugar de los propios regímenes y de los países en que la población vive en la miseria, con hambre, sin derechos, sin expectativas de vida” y se les responde diciendo: “busquen en otra ventanilla. Nosotros ya cumplimos y más que nadie con los programas de cooperación y desarrollo.” De acuerdo con lo que subraya De Lucas, consideramos que es una “vergüenza para todos nosotros, quienes presumimos de los valores de la UE, de la defensa y garantía de los derechos humanos y de la democracia y los olvidamos en cuanto son de otros y llegan hasta nosotros” (De Lucas 2013). La referencia a las políticas de cooperación al desarrollo de la UE y de los países miembros como manifestación del compromiso con África, hace que se rebaje la autocrítica y la asunción de responsabilidad ante la avalancha de personas que vienen buscando mejores condiciones de subsistencia y en esa determinación arriesgan sus propias vidas en las aguas del Mediterráneo y el Atlántico.

Los masivos procesos migratorios de África a Europa, a través de sus fronteras en los países del sur durante las últimas décadas, ponen de manifiesto el fracaso de las políticas de cooperación al desarrollo de la Unión Europea (UE) y sus países miembros en África. Por ello, es esencial someter a reflexión y análisis las causas de este fracaso y abordar seriamente sus consecuencias, entre ellas, la inmigración ilegal.

La pregunta de por qué África no despega hacia un desarrollo económico, social y cultural propio, de por qué sigue siendo la región más pobre del mundo y la que menos ha avanzado en las últimas décadas en términos de desarrollo económico y humano, según el último Informe del PNUD, es una cuestión que suscita múltiples análisis y reflexiones y plantea la necesidad de una respuesta omnicomprendensiva que profundice, no solo en los factores externos sino en aquellos aspectos que conforman la identidad cultural africana y que se corresponden con los factores endógenos del problema. Con esto no queremos decir que las políticas de cooperación al desarrollo que programan y realizan los países industrializados a favor de África no sean importantes, pero sí

creemos que en muchas ocasiones tienen una incidencia nefasta, que los ajustes estructurales del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial son ineficaces, que los mecanismos de condicionalidad política de muchos acuerdos de cooperación multilaterales a la ayuda no es el mejor de los modelos. Queremos subrayar que ninguno de estos planes de desarrollo, oficiales y no oficiales (ONGD), parece tener en cuenta los factores culturales que determinan una cosmovisión de las relaciones humanas y con la naturaleza y por ende, del desarrollo humano, social y económico, muy distinto a nuestro modelo occidental.

El objeto de este breve trabajo es reflexionar, no tanto sobre las consecuencias de las graves situaciones en las que se encuentran sumidos muchos de los países del continente vecino, como son los flujos de personas que intentan cruzar a Europa y las tragedias que provoca, cuanto señalar un aspecto que creemos crucial para hacer una autocrítica sobre las políticas de cooperación al desarrollo, tanto de la UE como sus Estados miembros. Nos referimos a la cuestión cultural o, mejor dicho, a las identidades culturales de África y que consideramos como un factor de resistencia al modelo occidental de desarrollo. Atender a la diversidad cultural africana, así como a su visión del mundo, la política, la sociedad y la economía, probablemente marcarán un nuevo rumbo en las relaciones entre ambas regiones y determinará un modelo distinto de cooperación para el desarrollo.

1. El fracaso de la cooperación al desarrollo europea y la resistencia cultural de África

El fracaso del desarrollo de África plantea, pues, cuestiones de diversa naturaleza que permanecen abiertas y conducen a un replanteamiento de las políticas y acciones a favor del desarrollo en este continente. Por su parte, la política de cooperación al desarrollo de la UE ha intentado responder durante varias décadas ante un compromiso de responsabilidad y solidaridad con África (quizá como restitución por los daños que ocasionaron las grandes potencias europeas durante el periodo de la colonización), sin que hasta el día de hoy, siguiendo el modelo occidental de desarrollo, se pueda decir que este continente

haya despegado hacia un desarrollo humano sostenible y sustentable y de acuerdo con la identidad y los valores culturales de África.

Tanto los analistas neomarxistas como los liberales creen que con un poco más de esfuerzo, esta región podría alcanzar un crecimiento económico y la tan necesaria institucionalización política. Crecimiento económico y formalización política (democratización) son los aspectos fundamentales por el que abogan ambas corrientes, cuya realización depende del tiempo y de la voluntad de poder.

En este apartado presentaremos una visión crítica del enfoque de desarrollo que acompaña a las políticas de cooperación al desarrollo de la UE para África Subsahariana, e introduciremos nuevos elementos de comprensión de la realidad que consideramos deberían estar presente en la misma. Nos referimos, sobre todo, al factor cultural entendido como “un obstáculo para el cambio profundo en el continente, que sabemos que el desarrollo exigiría” (Chaval y Delos, 2001); por supuesto, hablamos de una concepción del desarrollo basado en los valores y principios occidentales.

No pretendemos, al abordar este tema, explicar la falta de desarrollo en África únicamente desde la perspectiva de la ‘mentalidad cultural’. Como ya apuntábamos anteriormente en la breve introducción de este trabajo, los condicionamientos económicos globales del mercado mundial han tenido y tienen un efecto abrumador sobre el potencial de crecimiento del continente. No obstante, de acuerdo con Chabal y Deloz, creemos que “es imposible explicar la actual crisis económica al sur del Sahara sin tener en cuenta los factores culturales” (Chabal y Deloz; 2001), y que estos aspectos deberían estar presentes a la hora de elaborar los Acuerdos marcos de las políticas de cooperación al desarrollo de la UE para África.

1.1. Sobre las causas del no desarrollo de África al sur del Sahara

Hemos constatado que la cooperación al desarrollo, al igual que los modelos de desarrollo exportados a esta región del mundo, no ha sido suficientemente eficaz para alcanzar los objetivos propuestos. Esto se

debe, en muchos casos, por considerar que el desarrollo es cuestión de dirigentes y donantes, mayoritariamente occidentales. Tras “el evidente fracaso de muchos de los esquemas importados, varios africanistas han ofrecido, a su vez diseños ‘indígenas’ del desarrollo que supuestamente están más en contacto con los valores de la sociedad africana” (Chaval y Deloz, 2001:183). Sin embargo, ese ‘modelo autóctono’ no ha tenido una correlación realista para elaborar planes de desarrollo indígenas viables, por lo que ante la gravedad de la actual crisis económica y la dependencia de la ayuda occidental para superar las dramáticas situaciones que padecen muchos de estos pueblos, ha surgido “una aceptación resignada e instrumental de las llamadas soluciones liberales probadas en las que insisten los donantes de la ayuda” (Chaval y Delos, 2001:177). Vemos, pues, que prevalece ante la crisis de África, demostrada una y otra vez por las estadísticas más despiadadas e índices de desarrollo humanos abrumadores, un optimismo basado en una fe ciega en conceptos apriorísticos de desarrollo económico. Aun así, ¿no habrán sido y serán estos conceptos de desarrollo erróneos para el despegue de África?

El ‘universalismo ilusorio’ y el ‘excesivo dogma económico’ de los programas de desarrollo de los años sesenta son elementos generales de la teoría del desarrollo, elaboradas siguiendo disposiciones, fundamentalmente, occidentales (ya sean neomarxistas o liberales) y en un contexto de realidad ideológica engendrada por la Guerra Fría. Durante más de veinte años se transfirieron estos esquemas de desarrollo a un entorno del que desconocían su historia, su organización social o cultura.

Si para los liberales solo los occidentales poseían tanto el saber conceptual como los recursos técnicos y financieros para promover el desarrollo de un continente devastado, los análisis neomarxistas denunciaban las deterioradas condiciones comerciales de África, su creciente endeudamiento o el continuo saqueo de sus recursos naturales, aspectos que ponían en peligro su progreso futuro. La propuesta de éstos consistía en la creación “de una base industrial independiente, protegida de la ambición capitalista de los ‘ogros multinacionales’” (Chabal y Deloz, 2001:178). Se trataba de propuestas para que los políticos no destruyeran la sociedad y la economía de estos países (Pérez Plana, 1998:117).

Ambas posiciones, marxistas y liberales, compartían un enfoque mesiánico común basado en leyes de desarrollo proclamadas como universales. Tras la evidencia del fallido rendimiento de África, la explicación de los liberales lo atribuían a la disfunción y los neomarxistas lo explicaba en términos de explotación imperialista. Posteriormente, una nueva orientación de analistas, más empírica, aportó una visión más crítica al estudio del desarrollo en África. Además de dudar del valor de las estadísticas y los tipos de indicadores usados, así como de las presuposiciones hechas en relación a la dinámica del desarrollo económico, muchos africanistas mostraron en qué medida los paradigmas del desarrollo usados se basaban en “los conceptos occidentales del mercado, de la acumulación productiva o de la formación de las clases que poco tenían que ver con el contexto africano” (Pérez Plana, 1998:17).

Para encontrar las causas de la ausencia de desarrollo en el continente, una corriente de estos africanistas y entre ellos, Kabou, intentaron esclarecer las ‘razones internas’ de la situación en la que se encontraba África Subsahariana. Según esta autora camerunesa, esas razones estarían asociadas a la hipocresía, la inercia y la complacencia ideológicas africanas y al rechazo de todo enfoque racional de la organización (Kabou, 1991). Las conclusiones de Kabou acerca de la crisis africana son la informalización y la resistencia a la institucionalización, aspectos que ya resaltábamos anteriormente. Para Kabou, como para otros autores africanos, los caracteres culturales son determinantes en los procesos de desarrollo, por ello, propone la necesidad de un análisis basado en el estudio de la mentalidad (Chabaz y Deloz, 2001:179).

En esta línea, otro autor camerunés se pregunta, con cierto humor, si África no necesitaría en realidad un programa de ajuste cultural. En su opinión, el motivo esencial por el que África Subsahariana se ha desviado de los principios que inspiran el normal desarrollo de los pueblos es la particular idiosincrasia de la cultura africana “cuyo ‘núcleo común’ incluye: apatía, una gran dosis de fatalismo, una particular relación con la noción de tiempo, la insignificancia del individuo frente a la comunidad, la tendencia a holgar en exceso, la primacía de la evitación del conflicto y el peso de lo ‘irracional’” (Etonga-Manguéle, 1991). Lo que sugiere este autor, al igual que Kabou, es que es necesario que Áfri-

ca empresa reformas orientadas a la institucionalización y adopten los métodos que han demostrado ser efectivos en otras partes del mundo.

Por último, nos referimos a otro autor, Diallo Mamado, para quien existe una incapacidad en el continente para ir más allá de una economía de intercambio. En su opinión, no existe “la noción del mérito individual en África, donde el éxito social se explica generalmente, dentro de una perspectiva colectiva” (Mamado, 1996). Concluye, diciendo que la fama de ‘pereza’ de los africanos es consecuencia de la falta de sentido intrínseco del valor del trabajo, y una noción de la prosperidad que él no relaciona con la diligencia.

De los análisis sobre la crisis de África, recogido por estos tres autores hay que subrayar que todos ellos presentan argumentos desde el punto de vista crítico, que rechazan las habituales explicaciones excusatorias de la crisis y centran su atención tanto en la imposibilidad de las culturas africanas de ser un sucedáneo del desarrollo económico moderno, como en la cuestión, hasta ahora tabú, de la mentalidad (Chabal y Deloz, 2001: 180).

De lo expuesto podemos deducir la idea de la importancia de los factores culturales en el enfoque y proceso de desarrollo de África. Como decíamos en la introducción de este punto, no es que la falta de desarrollo en esta región haya de ser explicada únicamente desde la perspectiva cultural (de sobra conocemos los condicionantes de la economía internacional, la explotación de los recursos naturales de África por parte de las multinacionales y las prácticas políticas informales y corruptas de los Estados de este continente), sino que para entender la actual crisis de África también es necesario tener en cuenta tales factores.

Lo que nos preguntamos ahora es si la enraizada informalización de la política en muchos países africanos es compatible con el crecimiento económico sostenido, sabiendo que para que se produzca el desarrollo sería necesario que los recursos y ayudas con los que se cuentan, se canalizaran a través de entidades políticas y económicas institucionalizadas y coordinadas, que operen por encima de la actual dinámica particularista; objetivos, todos ellos, presentes en el actual Acuerdo de

Cotonou, firmado por los países que conforman el grupo de África, Caribe y Pacífico y la Unión Europea en el año 2000. (Chabal y Deloz, 2001:182).

1.2. Un desarrollo diferente: los patrones culturales de la política africana

La realidad de África tras años de cooperación al desarrollo, de ajustes económicos, de condicionalidad política, parece que responde a una *'agenda'* de prioridades distintas a las propuestas occidentales y que sigue un proceso de modernización relativamente racional, aunque sus métodos pueden ser considerados indeseables, o cuando menos incomprensibles. Los autores africanos que hemos referido, todos ellos educados en universidades europeas, consideran que África ha de dar un salto adelante, romper sus prácticas corruptas, su pereza y falta de motivación para alcanzar el desarrollo modélico de occidente. Sin embargo, las objeciones a tales planteamientos surgen cuando entendemos que las prescripciones impuestas desde fuera no favorecen el desarrollo, ya que éste “no puede ser simplemente decretado desde arriba, especialmente cuando las instituciones requeridas no funcionan” (Chabal y Deloz, 2001:183).

El enfoque de la cultura no es una alusión exclusiva a determinados valores propios de África, sino que se refiere al marco general de comprensión de la situación de los pueblos de este continente, cuyas características se derivan de prácticas y relaciones sociales tradicionales, verticales y horizontalmente, establecidas desde tiempos inmemoriales.

Entre los factores que destacamos están, en un primer lugar, la imposibilidad o la falta de voluntad para instituir relaciones sociales más formales e impersonales; por otra parte, la negativa de aceptar el orden socioeconómico y político occidental a despecho de los repetidos compromisos (y acuerdos) en este sentido, y por último, el sutil uso de registros de comportamiento sociopolítico diferentes que bien podrían ser incompatibles, al menos desde la perspectiva de la racionalidad moderna que inspira el modelo de occidente. (Chabal y Deloz, 2001:184).

Como consecuencia, se podría decir que lo que se ha producido en África, a nivel macrosociológico, es un rechazo al modelo de desarrollo impuesto por Europa o América. Según Chabal y Deloz, el comportamiento de los actores políticos desarrollado en múltiples ocasiones puede ser irracional: “es posible que la economía del país se arruine y el desarrollo sea insignificante, y que al mismo tiempo los miembros de un gran número de redes (informales) continúen enriqueciéndose. Puede ser cierto incluso que para muchos el fracaso sea más ‘provechoso’ que el ‘desarrollo’” (Chabal y Deloz, 2001:184). Pero esto no es nuevo. Lo informal ha predominado en África siempre y no parece que esas prácticas informales vayan a disminuir o desaparecer en un futuro inmediato, ni siquiera parece existir el propósito de desembarazarse de ellas. Esto no quiere decir que África esté degenerando o esté bloqueada, sino que está haciendo progresos siguiendo su propio camino, aunque evidentemente de forma diferente al de los diseños y objetivos tradicionales de desarrollo.

Ni siquiera en el actual contexto de globalización parece que África haya avanzado de acuerdo con los esquemas coloniales o postcoloniales existentes. Frente al modelo occidental de desarrollo (cuya correa de transmisión son en muchos casos los convenios y acuerdos marcos de cooperación), hay fuertes indicios de que “el injerto de este modelo en África parece acusar rechazo, como si en su actual forma fuera un cuerpo extraño” (Chabal y Deloz, 2001:187), demostrándose así la formidable resistencia cultural del continente; su rechazo feroz a deshacerse de sus propios fundamentos sociopolíticos, ya sea a través de la *africanización* de las normas occidentales o por medio de la difícil combinación de prácticas promulgadas por los donantes del Norte con los valores predominantes en el continente (Chabal y Deloz, 2001:189).

Sin ser pesimistas, se deduce de todo lo anterior que el futuro del continente se mantendrá en una posición no convencional. De una parte, prevalecerá una economía de intercambio antes que la más ortodoxa economía de la acumulación, de la inversión, de la transformación y de la producción predicada por las teorías occidentales de desarrollo. Por otra, los africanos pueden permanecer en una posición opuesta al crecimiento de una sociedad de masas atomizadas e individualistas, donde la

solidaridad cuenta poco. Por lo tanto, es probable que la “permanencia de los vínculos comunitarios impida el surgimiento de una ciudadanía individual, así como la construcción de un estado institucionalizado” (Chabal y Deloz, 2001:180).

Sin embargo, podría decirse que se ha producido una cierta adaptación a las realidades del mundo contemporáneo, instrumentalizando con buenos resultados el orden formal de occidente que parecen abrazar, y han continuado evolucionando acomodando sus sistemas de creencias y sus prácticas, como han creído conveniente, a los retos de la modernidad occidental y de la globalización.

¿Podemos esperar que África siga las prescripciones que conlleva el modelo de desarrollo occidental? Resulta difícil pensar que los gobernantes de los distintos Estados de este continente tengan en cuenta las exigencias extranjeras y aplicarse estrictamente en el cumplimiento de las recomendaciones del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, así como de los donantes europeos. Desde nuestro punto de vista, compartido con Chabal y Deloz, “a lo más que pueden aspirar occidente es a negociar un uso diplomáticamente juicioso de los acuerdos de cooperación” (Chabal y Deloz, 2001:180). Europa tiene la posibilidad de ayudar a construir unas condiciones de desarrollo que respeten las identidades culturales de África Subsahariana a través de acuerdos de cooperación al desarrollo que contemplen sus singularidades.

2. El diálogo intercultural con África y el desarrollo humano

El debate sobre las identidades africanas y los factores culturales que determinan una filosofía de la vida y una cosmovisión distinta a la occidental es fundamental a la hora de establecer los principios, valores y estrategias políticas de cooperación al desarrollo y de la ayuda a estos pueblos, ya sea oficial o no gubernamental.

El conocimiento y la autoconciencia de la identidad cultural africana constituyen dos aspectos muy importantes en el ámbito del pensamiento para que África inicie su ‘*renacimiento*’. En este sentido y

como dice Bartolomé Burgos, en la actualidad, “en el plano intelectual está desarrollándose una síntesis: esta síntesis se propone englobar todas las posturas que han colaborado a desarrollar una ‘autoconsciencia’ más plena, incluso las que ya han sido desplazadas; también reclama un concepto ético de la cultura”. No es posible entablar un diálogo intercultural sin el reconocimiento de la filosofía de la alteridad, a partir de la cual poder esperar que “la cultura del futuro, africana y occidental, sea [será] ética y dará importancia a las relaciones humanas” (Burgos, 2001).

Contemplar la integración del fenómeno que representa el ‘sector informal’ en las sociedades africanas puede ser una línea de acción no despreciable para fortalecer sus economías. Defendemos esta posible opción porque se constata que los africanos están mostrando su mejor iniciativa en el sector informal de la organización y la acción social y económica. También estos aspectos de la cultura africana han de ser tenidos en cuenta a la hora de analizar las raíces de la profunda crisis que padecen la mayoría de los países de este continente y colaborar en el desarrollo de programas de acción eficaces y que se correspondan con las necesidades reales de estos pueblos.

La preocupación por la debilidad e inestabilidad social, política y económica en muchos países del continente africano es muy importante en la actualidad, acrecentada, por un lado, por las numerosas y masivas migraciones hacia Europa, cuyas tragedias vemos diariamente y, por el otro, por las condiciones de millones de desplazados en campos de refugiados. El fracaso de la cooperación al desarrollo de Europa debe llevar a realizar un esfuerzo por comprender el origen de la resistencia de estos países a adoptar a los modelos de desarrollo y de progreso occidental y promover unas relaciones simétricas que permitan el diseño de políticas de cooperación eficaces y respetuosas con las identidades culturales.

Muchos autores africanos consideran que existen aspectos esenciales y comunes a todas las culturas africanas que hay que anteponer a la pregunta de si la cultura africana es un freno para su desarrollo o por el contrario una mejor comprensión de ellos favorecería la cooperación entre Europa y África. Según Burgos, los rasgos culturales específicos a tener en cuenta están relacionados con un “concepto holístico (glo-

bal) de la realidad que concibe al hombre en fusión con la naturaleza y dominado por ella”, sobre la base de esta concepción sus “sociedades están basadas en estructuras clánicas y en un concepto comunal de la vida humana que ejercen un control férreo sobre el individuo disminuyendo su iniciativa”. En el ámbito epistemológico, “desarrollan un modo intuitivo de conocimiento que evita la dicotomía sujeto-objeto necesaria para el conocimiento científico”. Por otro lado, “un concepto místico-religioso de la causalidad que domina las causas naturales y que constituye un freno para el desarrollo de la ciencia y la tecnología”. Finalmente, la percepción del tiempo, orientado hacia el pasado y sin proyectos de futuro, junto a una actitud relajada ante el tiempo provoca consecuencias asociadas a la perpetuación de inacción. A juicio de Burgos, la existencia de una multiplicidad de lenguas con los problemas que ello acarrea complica el panorama (Burgos, 2001: 5).

Estos elementos constituyen para los intelectuales africanos más críticos, factores que hacen más lento el desarrollo y el progreso de África ya que los consideran mecanismos mediante los cuales la cultura africana se mantiene porfiadamente conservadora. No obstante, hay que subrayar que en la actualidad renace un concepto de cultura que supera el estatismo de la identidad elaborada por la filosofía de la Negritud, cuyo padre fue Leopold Sedar Senghor y se apuesta por una “cultura de la liberación: dinámica, dialéctica, y que tenga como objetivo la adquisición de poder como condición para la dignidad humana” (Burgos, 2001).

La adquisición del *poder* como condición para la dignidad humana requiere la capacidad de participación efectiva de la sociedad civil en los programas de desarrollo; la capacidad de elegir las estrategias de acción que más se adecuen a las necesidades y la búsqueda de un desarrollo del ser humano plenamente. Para alcanzar este objetivo, dada la crítica situación de algunos países del continente africano, el desarrollo socio-económico es condición necesaria para un desarrollo humano integral, pero no solo este aspecto es importante.

África ha de buscar su propio camino para alcanzar este desarrollo, pero lo ha de hacer rompiendo el mimetismo o la irresponsabilidad de una razón servil, lo cual no quiere decir que se aisle o renuncie a su lu-

gar en el mundo. Este planteamiento es una de las muchas aportaciones que Ki-Zerbo hace en su extensa obra filosófica. Su propuesta es la de huir de un desarrollo “con la llave en la mano” a favor de un espíritu de creatividad, de la imaginación y de un desarrollo “con la llave en la mente” es decir, un “desarrollo endógeno”.

Para Ki-Zerbo, según Badini, la superación de la mirada estéril hacia el pasado, la consideración del desarrollo desde el punto de vista meramente economicista o tecnocrático, solo se conseguirá a través de una rebelión intelectual que lleve a combatir y vencer el ‘complejo museológico’ asociado al pasado, esto es, vivir volcados hacia el pasado en lugar de mirarse a sí mismo hoy como fuente de inspiración y, eventualmente, como un problema a entender y finalmente resolver. Por otro lado, Ki-Zerbo anima a reflexionar sobre la auténtica cultura a la que no se trata de admirar ciegamente o devotamente, sino de “reflexionar sobre ella, racionalizarla e, incluso, criticarla para que así pueda generar la nueva cultura africana. Ésta no será ni la ‘cultura de nuestros antepasados’ ni la que trata de imponerse a nosotros sin nosotros y a veces contra nosotros” (Badini, 1999).

Las fórmulas que propone Ki-Zerbo para tratar con delicadeza el pasado y preparar el futuro son un “desarrollo con las llaves en la mente” y el “desarrollo endógeno”. Con respecto a la segunda de las fórmulas hay que explicitar que “endógeno” no quiere decir “autarquía”, ni plegarse sobre uno mismo, “ni referencia unilateral y obsesiva al pasado o a lo ‘tradicional’, sino reivindicación previa de ser uno mismo antes de todo intercambio” (Badini, 1999).

La sustitución de políticas de la “mano tendida” o de las “fábricas ‘llave en mano’” por un “desarrollo con las llaves en la mente” se debe a la constatación de las limitaciones y la nocividad que muchas de las políticas de los países donantes han supuesto para el desarrollo de África. En este sentido, Ki-Zerbo sostiene que durante mucho tiempo las potencias extranjeras (colonizadoras primero y proteccionistas después) han pensado por África y la han relegado a un puesto de minoría de edad perpetua, llevándola a una incapacidad para decidir lo que quiere. “Es como si se pudiera hacer feliz a alguien a sus espaldas, sin su participación, sin su opinión” (Badini, 1999). Esta postura compartida

por muchos intelectuales africanos no implica un rechazo a la ayuda internacional ni a la cooperación entre los pueblos ya que ningún estado puede sobrevivir asilado del resto del mundo, dadas las estrechas y fuertes interdependencia que se derivan de la “civilización global”. Si bien esto es ineludible a nivel de las relaciones internacionales, es necesario que cada uno aporte su contribución en igualdad de condiciones y su voz pueda ser oída sin “diluirse en una solución cuyo destino sea solo el de algunos” (Badini, 1999).

En relación al concepto de “desarrollo endógeno”, esto significa autodesarrollo, para lo cual es necesario potenciar en toda África la investigación, la formación y la acción práctica y rechazar toda imitación infantil, el culto al pasado y el repliegue autárquico sobre sí mismo, que son tres tendencias fuertemente enraizadas en mucho en los responsables políticos e incluso en los intelectuales, como hemos visto. Este desarrollo endógeno que postula Ki-Zerbo supone y exige que África acepte sus responsabilidades, las asuma libremente, aportando al mismo tiempo su parte en la construcción de la humanidad.

La “civilización contemporánea y global” no se podrá construir dejando fuera esta aportación de África; este es un hecho que ha de estar presente en todos los foros internacionales y organismos multilaterales. La integración de África, con voz y voto, en la escena internacional implica el diálogo intercultural. A fin de alcanzar este objetivo y superar las contradicciones de las relaciones interestatales hay que constatar, como dice Burgos, que en la actualidad “el diálogo intercultural es posible y deseable, pero lejos de ser un intercambio controlado, justo, basado en el mutuo respeto y la apreciación, el diálogo de culturas es mas bien una confrontación en condiciones injustas. Está muy lejos de ser juego limpio” (Burgos, 2001: 5). Sin embargo, para evitar la homogeneización de las culturas y que prevalezca la riqueza de la humanidad, “lo mejor que un pueblo puede hacer es imprimirle su propio carácter a una cultura, cada vez más igualitaria para tratar así de evitar una estandarización a ultranza de las culturas” (Burgos, 2001).

Cómo avanzábamos al inicio de estas páginas, es necesario hacer un análisis y una reflexión profunda sobre las causas que han provoca-

do el fracaso de las políticas de cooperación al desarrollo que se vienen aplicando desde hace seis décadas en el continente africano. Nos consta que existe un Libro Blanco donde se recogen algunos de los factores que han fallado en los programas de desarrollo de la UE además de otras iniciativas, no obstante, consideramos que ese esfuerzo es aún muy débil si tenemos en cuenta la inestabilidad política y económica en la que se encuentra muchos de los países en África y que está provocando masivos éxodos hacia Europa. Huidas hacia la libertad, hacia condiciones de vida dignas y un futuro mejor que se ven truncadas antes de tiempo y culminan, en muchos casos, en tragedias humanitarias sin precedentes en la historia reciente. En este breve trabajo hemos querido señalar un aspecto que creemos de singular relevancia: comprender la importancia del factor cultural y su diversidad en el continente africano, su visión del mundo, de la política, de la sociedad y de la economía, etc. Tener en cuenta estos elementos probablemente marcará un nuevo rumbo en las relaciones entre ambas regiones y determinará un modelo distinto de cooperación para el desarrollo. Este es el reto al que nos enfrentamos.

Referencias bibliográficas

- Badini, A. (1999), “Joseph K. Zerbo” en *International Bureau of Education*, Vol. XXIX, nº 4, UNESCO, Paris.
- Burgos, B. (2001), *Culturas africanas y su incidencia en el desarrollo*, CIDAF, Madrid.
- Burgos, B. (2007), *Culturas Africanas y desarrollo. Intentos africanos de innovación*. Fundación Sur, Cooperación Ciudad de Madrid, Madrid.
- Chabal, P. y Deloz, J. P. (2001), *África camina, el desorden como instrumento*, Ed. Bellaterra, Barcelona.
- De Lucas, J. (2013), “Malditos Duelos”, 6 de octubre de 2013, disponible en: <http://alrevesyalderecho.infolibre.es/?p=1801> (consulta: 7/10/2013)
- Etonga-Manguelle, D. (1991), *La Afrique a-t-elle version d'un programme d'ajustement culturel?* Editions Nouvelles du Sud, Ivry.

- Kabou, A. (1991), *Et si l'Afrique refusait le developpement?*, L'Harmattan, Paris.
- Mamado Lamine, D. (1996), *Les Africaines sauverant-ils l'Afrique?*, Kanthala, Paris.
- Pérez Plana, J. (1998), *África: Retos y Esperanzas*, Intermón Oxfam, Madrid.

El derecho a la igualdad de oportunidades y la reforma migratoria del presidente estadounidense Barack Obama

María Luisa Soriano González¹

Introducción y motivación de este trabajo

Uno de los ejes básicos del programa de gobierno del presidente Obama es la reforma migratoria que junto con la reforma sanitaria constituye los dos arietes de su política interna, tan difíciles como avanzados, que encuentran resistencia por doquier sufriendo sus otras políticas de interés social fuertes resistencias debido a la reciedumbre con la que el presidente estadounidense mantiene sus dos iniciativas estrellas. En la fecha de la firma de este trabajo los republicanos se oponen a los créditos solicitados por la Administración a no ser que consigan cambios en la reforma sanitaria.

Por lo tanto la importancia y alcance de esta reforma migratoria ya valen por sí mismas para que le dediquemos nuestra atención. Pero hay además otro factor. También en la fecha de conclusión de este capítulo estamos asistiendo a un hecho muy deplorable: la muerte de varios cientos de africanos en un naufragio frente a la costa de la isla de Lampedusa, que ha hecho despertar la conciencia de los gobernantes europeos frente a la crítica enconada de los ciudadanos y ciudadanas europeas, y comprometerse en dar pasos para una nueva regulación más humanitaria y razonable de la inmigración europea. Veremos si este compromiso se queda o no, como tantos otros, en poca cosa o sencillamente en nada. Al tiempo que siguen las muertes en cadena en Europa de tantos africanos que ven en Europa la tierra de promisión y pierden su vida al intentar alcanzar su sueño, Estados Unidos de la mano de la presidencia de Obama está reformando

(1) Profesora Contratada Doctora (Acreditada), Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. E-mail: mlsorgon@upo.es

intensamente su política migratoria, y creo que es muy conveniente conocerla para ver si podría servir de ejemplo para un proyecto de reforma migratoria europea. Si es un ejemplo a seguir y en qué medida y alcance. Europa vive desde hace ya bastante tiempo un grave problema migratorio. Reino Unido, Francia, Alemania, Holanda, Bélgica, etc., tienen que responder a las aspiraciones de masas de inmigrantes procedentes de sus antiguas colonias. Y estos inmigrantes les piden una justa compensación por haber explotado sus recursos e imponer su dominio durante largo tiempo. España, por su parte, está viviendo ahora el problema migratorio, que va en aumento, pues a ella se acercan inmigrantes africanos y centroeuropeos con el sueño de encontrar entre nosotros un bienestar del que carecen en sus países de origen.

Creo que la reforma migratoria de Obama es un ejemplo a seguir, una fuente de razones para llevarla a cabo en otros lugares. Se trata de precisar en las páginas siguientes el valor argumentativo de esta reforma y si todo este bagaje argumentativo o parte de él se puede transpolar a otros Estados que sufren el problema sin resolver de la inmigración.

Se trata de una reforma migratoria en proceso legislativo sobre la que no hay aún bibliografía adecuada, pues aún se encuentra en situación de *non nata*. Por ello la documentación de este trabajo consiste en páginas webs de la Casa Blanca y en los discursos del presidente Obama.

1. El proceso y el debate de la reforma migratoria del presidente Obama

El proyecto de una reforma migratoria de largo alcance ya estaba en el programa del senador Obama de Illinois, candidato a la presidencia de Estados Unidos. Pero cuando este programa se está llevando a cabo con decisión es en el segundo mandato presidencial de Obama. Los presidentes estadounidenses se ven obligados a realizar una política más descafeinada y menos incisiva en su primer mandato presidencial,

pues tienen que ganar unas segundas elecciones y la estrategia electoral les conducen a ser cautelosos y no perder posibles electores con iniciativas rechazables por importantes sectores sociales. En sus segundos mandatos se sienten más libres al no poder ser de nuevo candidatos y están en condiciones de aplicarse con más intensidad al desarrollo de sus propuestas más comprometidas. Es el caso del presidente Obama, que ahora en su segundo mandato está llevando contra viento y marea sus reformas en salud y migración. Veamos los hitos más destacados de esta lucha por una reforma migratoria integral.

En una conferencia de prensa que tiene lugar el 16 de noviembre de 2012,² poco después de su reelección presidencial, Obama contesta al reproche de un periodista por no haber enviado al Congreso durante su primer mandato un proyecto de ley sobre la prometida reforma migratoria diciendo que ya se están produciendo conversaciones entre miembros del Congreso y su personal al respecto, que este tema es suprapartidista, y señala ya los puntos primordiales de la que anuncia como “reforma integral”: “protección de las fronteras, estatuto legal (no habla de ciudadanía en este momento) para los inmigrantes ilegales tras un proceso de requisitos y garantías y persecución de las empresas que contratan a ilegales”.

En el discurso de toma de posesión el 21 de enero de 2013 el presidente Obama hace escasa referencia a la inmigración: “Nuestro recorrido no estará completo hasta que encontremos una manera mejor de recibir a los inmigrantes esforzados y esperanzados que todavía ven a Estados Unidos como el país de las oportunidades”.³ Comprensible porque como es lógico el presidente tenía que tocar muchos puntos de su programa de gobierno en su nuevo y último mandato.

El 29 de enero de 2013 Obama pronuncia su más famoso discurso sobre inmigración ante un colectivo social variopinto: líderes políticos, laborales, empresariales, estudiantes, etc. Tan famoso e importante que

(2) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/11/16/declaraciones-del-presidente-en-conferencia-de-prensa> (Consulta: 10/10/2013)

(3) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/21/discurso-de-toma-de-posesi-n-pronunciado-por-el-presidente-barack-obama> (Consulta: 10/10/2013)

la web de la Casa Blanca lo ha seleccionado para incluir en ella algunos de sus párrafos en el apartado dedicado a la inmigración (*immigration*). Tanto es así que en el mismo día aparece en la citada web una declaración de la oficina del Secretario de Prensa resumiendo los cuatro puntos fundamentales o pilares de la reforma migratoria pretendida por el presidente Obama.

Obama anuncia en su discurso que es el momento de la reforma migratoria, porque existe un consenso a tal fin de líderes políticos demócratas y republicanos: “Ha llegado el momento de una reforma migratoria integral y de sentido común. Ahora es el momento. Ahora es el momento”.⁴ Con estas palabras hace ver el presidente su determinación de llevarla a cabo en un segundo mandato en el que se siente más libre y pretende justificarse de no haberlo hecho antes por falta de oportunidad política al efecto. Y por ello habla de los progresos realizados en su primer mandato como el fortalecimiento de las fronteras o la ley *Dreams* para que no fueran deportados los jóvenes inmigrantes ilegales que vinieron a Estados Unidos cuando eran niños. Cree que las voluntades de consenso superarán a las discrepancias y resistencias que no faltarán en el proceso de aprobación de la ley migratoria.

En ese mismo día en que Obama pronuncia su discurso la oficina del Secretario de Prensa de la casa Blanca resume en la web de ésta los cuatro pilares señalados por el presidente.⁵

El 19 de febrero de 2013 Obama intercambia puntos de vista sobre la reforma migratoria con senadores republicanos anunciándoles los cuatro pilares de su reforma migratoria: “reforzamiento de la seguridad fronteriza, creación de un camino para una ciudadanía merecida, rendición de cuentas de los empleadores y optimización de la

(4) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/29/declaraciones-del-presidente-sobre-la-reforma-migratoria-integral>. Quizás el más importante discurso del presidente Obama sobre su proyecto de reforma migratoria integral poco después de la toma de posesión de su segundo mandato presidencial el 21 de enero de 2013 (Consulta: 11/10/2013)

(5) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/29/arreglando-nu-estro-sistema-de-inmigracion> (Consulta: 10/10/2013)

inmigración legal”.⁶ Estos son los cuatro puntos básicos que Obama defenderá en su proyecto de reforma, que figurarán en lugar destacados en las declaraciones e informes de la Casa Blanca y en sus discursos: los cuatro puntos de una reforma migratoria “integral” y “de sentido común”, las dos adjetivaciones que acompañarán a las alusiones a esta reforma migratoria.

El 8 de marzo de 2013 Obama se reúne con líderes religiosos que le hablan de la necesidad de emprender reformas en materia de inmigración y se comprometen ante el apremio del presidente a luchar e influir en la conquista de la reforma.

El 16 de abril recibe Obama a los senadores Schumer y McCain, que les ponen al día de los avances de la reforma en el Senado y del proceso de redacción del proyecto de ley.

El 21 de mayo de 2013 Obama declara que el Comité judicial del Senado ha dado su visto bueno a la reforma y alaba la labor realizada por el “Grupo de los Ocho” (una comisión de senadores encargada de la reforma) y en general de todos los senadores demócratas y republicanos que han hecho posible el consenso dejando a un lado parte de sus pretensiones.

El 18 de junio de 2013 la Oficina del Presupuesto del Congreso, órgano independiente de los partidos políticos, da a conocer su calificación positiva del proyecto de reforma migratoria argumentando que reduciría el déficit y haría crecer la economía del país. Reducción del déficit en doscientos mil millones de dólares en diez años y en setecientos mil millones en veinte años. Aumento del PIB en un 3,3% en diez años y en un 5,4% en veinte años.⁷

Finalmente el 27 de junio de 2013 es aprobado el proyecto de ley con los votos favorables de muchos senadores de los dos partidos, pues el proyecto se había presentado como una obra de consenso biparti-

(6) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/02/19/informe-sobre-las-llamadas-hechas-por-el-presidente-los-republicanos> (Consulta: 12/10/2013)

(7) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/06/18/declaraciones-del-presidente-obama-sobre-la-aprobacion-de-la-reforma-migratoria> (Consulta: 13/10/2013)

disto, y que contaba con los precedentes de otras iniciativas de menor alcance tanto de demócratas como de republicanos (inclusive el presidente George W. Bush, antecesor de Obama en el cargo de presidente de Estados Unidos).

El 27 de junio de 2013 Obama hace una declaración en la que agradece los esfuerzos del Grupo de los Ocho del Senado, comunica que el proyecto de ley es una labor de consenso en el que no se contiene todo lo que desea cada partido ni él mismo, pero que, no obstante, es un gran paso adelante, y advierte que los peligros vendrán a partir de ahora y que todos deben difundir las ventajas de la reforma e influir en este sentido en los miembros de la Cámara de Representantes.⁸

Este proyecto de ley sobre la reforma migratoria integral y de sentido común, aprobada por el Senado, está en la fecha de firma de este trabajo bloqueada por los republicanos en la Cámara de Representantes.

El debate sigue en la sociedad estadounidense y en sus instituciones políticas. Obama ha desplegado una intensa actividad para convencer a la gente de que su propuesta de reforma es, como él la llama constantemente, de sentido común, porque todas las partes ganarían mucho: los propios inmigrantes que dejarían de ser explotados por empresas mafiosas, las empresas que se someterían a unas reglas generales para todos y encontrarían en la administración la ayuda y la información necesarias para sus actividades, los estadounidenses que contarían con una seguridad mayor, el fisco del Estado al aflorar una economía sumergida.

Esta campaña de concienciación social del sentido común de una reforma migratoria busca que la gente, convencida ya de su necesidad, presione a sus representantes políticos para que la apoyen y sea aprobada en sus órganos de representación. Es la estrategia habitual en Estados Unidos, donde los representantes están en contacto con sus votantes, a los que tienen que oír si quieren seguir en el cargo en futuras elecciones.

(8) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/06/27/declaraciones-del-presidente-obama-sobre-la-aprobacion-de-la-reforma-migratoria>. Declaración del Presidente en el mismo día, 27 de junio de 2013, en el que tiene lugar la aprobación del proyecto de ley por el Senado (Consulta: 10/10/2013)

Hay que destacar el apoyo encontrado por el proyecto Obama en las comunidades religiosas de Estados Unidos, especialmente en los católicos, lo que tiene su explicación, ya que católicas son las masas de hispanos que desean encontrar en Estados Unidos una vida mejor. Los líderes religiosos católicos han realizado una campaña de gran calado a favor de la reforma migratoria, con el cardenal Nolan a la cabeza, arzobispo de Nueva York y presidente de la Conferencia de Obispos Católicos de Estados Unidos. Los líderes y representantes católicos han insistido en toda clase de actos sobre las ventajas de la reforma del presidente Obama por una serie de razones. En primer término por su valor humanitario, ya que es una reforma al servicio de la persona. En segundo lugar porque es una reforma que mejora las condiciones de vida de los inmigrantes al estar documentados y poder acceder con su esfuerzo a la ciudadanía americana. En tercer lugar, porque es un medio para la reestructuración de las familias, rotas debido a la inmigración de algunos de sus miembros mientras otros se quedaban en el país de origen. En cuarto lugar, por ser un instrumento de lucha contra el crimen y los mafiosos que explotan a los inmigrantes. Y finalmente, porque contribuye a la seguridad de todos y a la economía del país. Una serie de ventajas que los líderes católicos han difundido desde sus púlpitos en las iglesias, en la prensa, la televisión, la radio, las reuniones y manifestaciones públicas, etc. En esta campaña de los católicos para concienciar a la gente sobre los valores y ventajas de la reforma migratoria destaca las manifestaciones públicas de apoyo a la reforma celebradas en 22 Estados y en numerosas ciudades el 8 de septiembre de 2013, de las que dio cuenta la oficina de la Conferencia de Obispos Católicos de Estados Unidos.⁹

En este proceso de concienciación de los valores de la reforma migratoria ha destacado el propio impulso del cardenal Nolan, que se hizo famoso en la elección del Papa Francisco dando con sus compañeros cardenales estadounidenses conferencias de prensa sobre la marcha de las Congregaciones Generales antes del Cónclave (algo inédito hasta entonces). Apoyó la reforma con un difundido discurso con título sugestivo: “Immigration Reform. A moral imperative”. El cardenal ase-

(9) <http://www.usccb/news/2013/13-161.cfm> (Consulta: 10/10/2013)

gura en su discurso: “No podemos dejar pasar esta oportunidad. La reforma de la inmigración podría ayudar a las familias. Podría ayudar a nuestra economía. Podría aumentar nuestra seguridad”.¹⁰ El discurso no oculta los beneficios económicos, haciendo florecer la economía sumergida de los inmigrantes indocumentados, pero sobre todo insiste en las razones morales y humanitarias: la supresión del crimen y la explotación, la dignidad de los inmigrantes que pueden ahora pasar a ser considerados trabajadores legales e incluso ciudadanos de Estados Unidos cumpliendo los requisitos de la nueva ley migratoria, la unión de las familias separadas.

El discurso del presidente de los obispos estadounidenses termina con unas palabras que tanto recuerda a los discursos de Obama y a los textos de la Casa Blanca promotores y difusores de la reforma migratoria: “There’s no doubt our immigration system is broken. Now’s the time to fix it”.

2. Los pilares de la reforma migratoria del presidente Obama

En la web de la Casa Blanca de Estados Unidos en el apartado “Inmigración” se despliegan los cuatro pilares de la reforma migratoria del presidente Obama extraídos de un largo informe que es el documento-base de la Casa Blanca para defender y justificar la reforma migratoria. Paso a enumerar y explicar estos cuatro pilares que también denomino principios, pues realmente son elementos fundamentales del diseño de la reforma concretados en actividades a desarrollar y hechos o actuaciones ya llevadas a cabo y que se mantienen cara al futuro.

1. El primer pilar de la reforma migratoria del presidente Obama es el fortalecimiento de la seguridad en las fronteras.¹¹

(10) <http://www.nydailynews.com/opinion/immigration-reform-moral-imperative-article-1.1447192> (Consulta: 10/10/2013)

(11) Dice así la formulación de este pilar en la declaración de la Casa Blanca: “Continuar con el fortalecimiento de la seguridad en las fronteras: El Presidente ha duplicado el número de agentes de la Patrulla Fronteriza desde el 2004 y en

Este primer pilar se desglosa en una serie de acciones puntuales:

- Fortalecer la seguridad y la infraestructura de la frontera. El aumento de los efectivos de la policía de frontera, que se han duplicado desde 2004
- Luchar contra las organizaciones criminales transnacionales. Combatir a las organizaciones criminales transnacionales que trafican con drogas, armas y dinero y que introducen ilegalmente a personas a lo largo de las fronteras. La lucha contra el tráfico y explotación de personas
- Mejorar la colaboración con comunidades fronterizas y las agencias de seguridad pública. Los convenios con las agencias de seguridad de los países vecinos, como México y Canadá.
- Acabar con las redes criminales involucradas en el fraude de pasaportes y visas y el tráfico humano.
- Deportaciones de criminales.
- Expulsión agilizada en función de la seguridad nacional y amenazas a la seguridad de los ciudadanos.
- Mejoras a los tribunales de inmigración de nuestra nación. Aumento del número de jueces de inmigración y su personal.

Es ésta una lista de las principales actividades a desarrollar en las fronteras, que suponen allegar nuevos recursos humanos y materiales, pero también programas de actuación comunes con agencias y empresas de los países colindantes con Estados Unidos.

Este marco de actividades ya ha avanzado con hechos concretos durante la presidencia Obama como los siguientes; a) la vigilancia aérea

la actualidad la seguridad en la frontera es la más fuerte que ha existido en ningún otro momento en la historia. Pero todavía queda trabajo por hacer. La propuesta del Presidente otorga a las agencias de seguridad pública las herramientas necesarias para proteger a nuestras comunidades del crimen. De igual manera, la propuesta del Presidente mejora nuestra infraestructura y tecnología fortaleciendo nuestra habilidad para expulsar a criminales y capturar y procesar legalmente las amenazas de seguridad nacional.”

en las fronteras, b) el levantamiento de nuevas cercas en las fronteras, c) la disminución de los inmigrantes que cruzan las fronteras, d) el aumento de la confiscación de drogas, armas y divisas, e) la disminución de las tasas de delincuencia en ciudades fronterizas, f) el aumento de las relaciones con México en un nuevo programa, Fronteras del siglo XXI, g) el aumento de las relaciones con Canadá, h) las nuevas relaciones del Servicio de Aduanas y Protección de Fronteras con las ONG con la finalidad de prestar ayuda a los inmigrantes.

Destaca en este primer principio o pilar las buenas relaciones de Estados Unidos con México con la finalidad de avanzar en la protección de las fronteras comunes y de acabar con las mafias y los inmigrantes ilegales. Relaciones que derivan de los intereses económicos recíprocos de ambos países.

2. El segundo pilar de la reforma migratoria de Obama tiene por objeto el cumplimiento de las normas sobre inmigración por parte de los empresarios y empleadores de inmigrantes “Acabar con empleadores que contratan trabajadores indocumentados” reza la formulación oficial de este pilar por la Casa Blanca¹².

Este segundo pilar de la reforma migratoria se concreta en las siguientes actuaciones:

- Verificación obligatoria y electrónica de empleo en fases. Una herramienta para la contratación de inmigrantes legales mediante el uso de la base de datos del Gobierno federal un periodo de cinco años exceptuando ciertos pequeños negocios.

(12) La formulación de este segundo pilar por la oficina de la Casa Blanca dice: “Nuestras empresas solamente deben contratar a personas autorizadas para trabajar legalmente en los Estados Unidos. Los negocios que a sabiendas contratan a trabajadores indocumentados, están explotando el sistema para tomar la ventaja sobre negocios que juegan acatando las reglas. La propuesta del Presidente está diseñada para poner un alto a estas prácticas injustas de contratación y responsabilizar a dichas empresas. Al mismo tiempo, esta propuesta ofrece a los empleadores, que quieren jugar acatando las reglas, una forma confiable de verificar que sus empleados estén aquí legalmente.”

- Combatir el fraude y el robo de identidad. Un instrumento es una tarjeta de seguro social antifraude e inalterable.
 - Protección para todos los trabajadores. Contra represalias por ejercer sus derechos laborales y contra el incumplimiento de los empresarios en materia de inmigración.
3. El tercer pilar es el proceso de acceso a la ciudadanía de los inmigrantes, “el camino para ganarse la ciudadanía” como dice el informe de la Casa Blanca.¹³

Éste ha sido el melón de la discordia entre republicanos y demócratas y en el seno de la sociedad americana (en menor medida en ésta que en aquéllos) La división se produce porque hay personas que están de acuerdo con permitir el acceso de los inmigrantes a un estatus legal de residencia, con las mejoras que se crean conveniente, incluso mejoras relevantes, pero no están conformes, por el contrario, con facilitarles acceder a la ciudadanía, por estimar que ésta es un galardón que no debe ser accesible a todo el mundo. No vale para este grupo el hecho de que la reforma ponga difícil el acceso a la ciudadanía estableciendo requisitos serios para alcanzarla. Piensan que ya es bastante con que se les conceda un estatus legal de residencia permanente. Este estatus legal debería bastar para colmar las aspiraciones de los inmigrantes. El informe de la Casa Blanca se opone a esta posición y sus argumentos

(13) El tercer pilar se formula así: “Simplemente no es práctico deportar a 11 millones de inmigrantes que viven dentro de nuestras fronteras. La propuesta del Presidente ofrece a los inmigrantes indocumentados una forma legal de ganarse la ciudadanía, lo cual los invitará a salir de las sombras para que paguen sus impuestos y jueguen acatando las mismas reglas que seguimos todos los demás. Los inmigrantes que viven aquí ilegalmente deben responsabilizarse por sus acciones y pasar revisiones de seguridad nacional y de antecedentes penales, pagar impuestos y una sanción, irse al final de la línea y aprender inglés antes de que puedan merecer su ciudadanía. No va a existir ninguna incertidumbre sobre su habilidad de convertirse en ciudadanos estadounidenses si pueden cumplir con este criterio de elegibilidad. La propuesta también dejará de castigar a jóvenes inocentes que llegaron al país sin culpa alguna sino por la culpa de sus padres y les dará la oportunidad de merecer su ciudadanía más rápidamente si ofrecen sus servicios en el ejército o si se dedican a buscar una educación superior”.

por entender que esta actitud limitadora no responde a los valores y tradiciones americanas de libertad e igualdad de oportunidades para todos sin distinciones de lugar de procedencia, estando la ciudadanía abierta a quienes cumplan las reglas comunes que no deben dejar fuera nadie. Estas reglas se traducen en el trabajo, el cumplimiento de las reglas, el pago de los impuestos y la asunción de responsabilidades. “No podemos afrontar un sistema que cree un grupo que nunca pueda llegar a ser completamente americano –dice el informe de la Casa Blanca– ... La simple legalización viola un básico principio de nuestro país”.¹⁴ En otro pasaje el informe dice ya claramente que impedir a los inmigrantes alcanzar la ciudadanía sería contrario a los valores americanos: “This would undercut the very values that make our country strong”.¹⁵

El tercer pilar se desglosa en las siguientes acciones:

- Creación de un estatus legal provisional. Los inmigrantes indocumentados deben presentarse y registrarse, pasar revisiones de antecedentes penales y de seguridad nacional, y pagar aranceles y sanciones para alcanzar el estatus legal provisional.
- Creación de estrictos requisitos para obtener el estatus de residencia permanente. Las personas deben pagar sus impuestos, pasar revisiones adicionales de sus antecedentes penales y de seguridad nacional, aprender inglés y educación cívica estadounidense. Cinco años después de recibir la tarjeta de residencia, las personas podrán solicitar la ciudadanía estadounidense.

Los *dreamers* podrán ganarse la ciudadanía. Los niños traídos a Estados Unidos por sus padres podrán obtener la ciudadanía, asistiendo a la universidad o sirviendo en las Fuerzas Armadas por al menos dos años.

- Creación de una revisión administrativa y judicial. Una segunda instancia para la denegación o revocación del estatus legal de una persona

(14) <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/our-broken-immigration-system-august-2013.pdf> (Consulta: 16/10/2013)

(15) *Ibidem.* (Consulta: 16/10/2013)

- Aporte de nuevos recursos para combatir el fraude. Auditorías regulares de las solicitudes con el fin de identificar el fraude y abuso y otras medidas para la prevención del fraude.
4. El cuarto pilar es finalmente la optimización y modernización de la inmigración legal. Este último pilar se refiere a los inmigrantes legales en tanto los anteriores han contemplado a la enorme inmigración ilegal de Estados Unidos (once millones de personas).¹⁶

Los resortes o vías de desarrollo de este pilar son las siguientes:

- Mantenimiento de la unión de las familias. Eliminar los atrasos existentes en el sistema de inmigración por patrocinio familiar. Aumento del tope anual existente para países de un 7% al 15% para el sistema de inmigración por patrocinio familiar, incluyendo a los matrimonios homosexuales.
- Eliminación de la burocracia para los empleadores. Programas obsoletos de inmigración legal se reforman para satisfacer exigencias actuales y futuras eximiendo ciertas categorías de los límites anuales de visas.
- Mejoramiento de los viajes y el turismo.
- Tarjetas de residencia “engrapadas” a diplomas en estudios avanzados. Los estudiantes extranjeros graduados en los Estados Unidos en un doctorado o una maestría pueden “engrapar” una tarjeta de residencia a sus diplomas siempre que hayan encontrado empleo en Estados Unidos.

(16) Finalmente ésta es la expresión del cuarto pilar en la declaración de la Casa Blanca: “Nuestro sistema de inmigración debe recompensar a todos aquellos dispuestos a trabajar duro y jugar acatando las reglas. Por el bienestar de nuestra economía y de nuestra seguridad, la inmigración legal debe ser simple y eficiente. La propuesta del Presidente atrae a las mejores mentes a los Estados Unidos ya que ofrece visas a emprendedores extranjeros que buscan iniciar un negocio aquí y ayudando a los estudiantes extranjeros en ciencia y matemáticas más prometedores a quedarse en este país después de su graduación, en lugar de que se lleven sus destrezas a otros países. La propuesta del Presidente también reunificará a familias de una forma oportuna y humana.”

- Creación de una “visa de arranque” para emprendedores extranjeros que crean empleos.
- Expansión de las oportunidades para visas de inversionistas inmigrantes y para el desarrollo económico de Estados Unidos.
- Creación de una nueva categoría de visa para inmigrantes empleados de laboratorios federales para ciencias y tecnología de la seguridad nacional.
- Respuesta a las inquietudes humanitarias. Protección a los inmigrantes vulnerables, incluyendo a quienes son víctimas de delitos y violencia familiar. También protección a quienes escapan de la persecución injusta en sus países de origen, eliminando las limitaciones existentes que impiden a individuos calificados solicitar asilo.
- Fomento de la integración. Promoción para integrar lingüística, cívica y económicamente a los inmigrantes en sus nuevas comunidades norteamericanas.

3. Los fundamentos de la reforma migratoria del presidente Obama

A continuación identifico y explico los fundamentos de la reforma migratoria obamiana. Son los mismos fundamentos que encontramos en los discursos del presidente y en los informes publicados por la Casa Blanca. Estos fundamentos son de cuatro clases: jurídico, moral, sociológico y económico

3.1. Fundamento jurídico. Los valores de la tradición estadounidense

El fundamento teórico por antonomasia es el modelo de los valores de la tradición americana y el principio de igualdad de oportunidades. Dicho al revés: la igualdad de oportunidades es uno de los elementos de la tradición y los valores americanos. El presidente Obama no solamente se refiere a estos valores con ocasión de la reforma migratoria, sino

constantemente en sus discursos. Su propósito en muchas de sus reformas es extender la igualdad entre los ciudadanos de su país amparado en que en Estados Unidos caben todas las personas que acepten las reglas comunes, trabajen duro y asuman sus responsabilidades. Insiste en que la igualdad de oportunidades ha sido un principio desde los tiempos de los Padres Fundadores. Forma parte de las libertades que se dieron a sí mismos estos fundadores de la patria americana y siguen vigentes en la actualidad. Ir contra este principio de igualdad de oportunidades en el marco de las libertades supone negar los valores americanos, lo que distingue a América y –en palabras muy repetidas del presidente– lo que la hace fuerte en el mundo. Obama no es tan agresivo como otros presidentes estadounidenses, que arrojaban el ejemplo de estos valores del pueblo americano contra los valores degradados imperantes en otras partes del mundo,¹⁷ pero sostiene su necesidad y fortaleza, que los hace necesarios e irresistibles.

En su toma de posesión como presidente reelecto de Estados Unidos, el 21 de enero de 2013, inicia su discurso apelando a los valores americanos y al origen de los mismos en la declaración de derechos de Virginia de 1776. “Lo que une a esta nación no son los colores de nuestra tez ni los principios de nuestra fe ni los orígenes de nuestros

(17) Sin ir más lejos el ejemplo del presidente Bush, su predecesor en el cargo, que no perdonaba a los europeos no haberles seguido en la guerra de Irak, a pesar de haberles salvado de la tiranía en dos ocasiones históricas: la primera y la segunda guerra mundial. Se jactaba el presidente de que América siempre fue el reino de las libertades, desde sus orígenes, y lamentaba el contraste con Europa sometida a los vaivenes de los regímenes tiránicos, y que los valores americanos no hayan sido un ejemplo a seguir en el mundo. Por ello concibió como una sagrada misión extender los valores de libertad por todo el mundo y especialmente en los que denominaba *Estados canallas* –Irak, Irán, Corea del Norte–, cambiando sus regímenes tiránicos por democracias. Llegó a sostener que Estados Unidos era un pueblo predestinado, tocado por la Providencia divina, de los que eran signos evidentes según su opinión la prosperidad del país y la presencia siempre en él de las libertades democráticas. Véanse las voces “cambio de régimen”, “Estados canallas”, “intervencionismo”, “terrorismo” y “Europa” del volumen de R. Soriano y J. J. Mora, *Los neoconservadores y la Doctrina Bush. Diccionario ideológico crítico*, Aconcagua, Sevilla, 2006, pp. 12-17, 34-35, 37-38, 38-39, 52-53 y 99-103.

apellidos. Lo que nos hace ser excepcionales, lo que nos hace ser americanos, es nuestra lealtad a una idea, articulada en una declaración que fue hecha hace más de dos siglos"... Sostenemos que estas verdades son evidentes por sí mismas: que todos los hombres son creados iguales, que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre ellos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad". Y poco después en el famoso y tan citado discurso de 29 de enero de 2013, el discurso de la inmigración, reitera: "Lo que hace americano a alguien no solo es la sangre ni su nacimiento, sino su lealtad a nuestros principios fundamentales".¹⁸

Y cuando tras varios meses de lucha por la reforma migratoria, de concienciación social y presión a los representantes políticos, de difusión de los pilares de esta reforma Obama cree llegado el momento de la aprobación de la misma por el Senado, no olvida el mal trato dado a los inmigrantes y al problema de la inmigración. Asegura que la inmigración se ha descompuesto, ha quebrado, no funciona. Son términos muy graves para referirse al estado caótico de la inmigración en Estados Unidos, que ha ido a peor en las dos últimas décadas –afirma– y además "no se ha mantenido fiel a los valores atesorados" (discurso de 11 de junio de 2013).¹⁹ Se refiere a los valores de la tradición americana, que no son atendidos por el proceso migratorio.

Y finalmente en la *Proclamation for Constitution Day, Citizenship Day* el presidente Obama no olvida recordar a sus compatriotas en la celebración de la ceremonia la promesa de Estados Unidos para todos los que quieran formar parte de él "trabajando duro, cumpliendo las reglas y asumiendo sus responsabilidades". En su discurso de septiembre último les decía: "Cada participante en la ceremonia es un testigo de la

(18) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/29/declaraciones-del-presidente-sobre-la-reforma-migratoria-integral> (Consulta: 17/10/2013)

(19) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/06/11/comentarios-del-presidente-barack-obama-sobre-reforma-migratoria>. Discurso del presidente Obama en la Casa Blanca sobre la reforma migratoria, 11 de junio de 2013, ante un colectivo de líderes sociales de diverso signo, en el que el presidente puso de ejemplo el comportamiento admirable de los jóvenes inmigrantes que se han integrado y ganado puestos en la sociedad americana. (Consulta 17/10/2013)

promesa del sueño americano que dice que no importa quién eres, de dónde vienes, cuál es tu último nombre o cuál es tu creencia".²⁰ Le faltó al presidente terminar su discurso asegurando que él mismo, el primer presidente afroamericano de Estados Unidos, dio vida con su persona a ese sueño americano.

3.2. Fundamento moral y humanitario

Hemos visto en el punto relativo a los pilares de la reforma migratoria una serie de medidas humanitarias presentes en las acciones concretas de todos estos pilares. La medida de la unión de las familias separadas en el cuarto pilar de la misma manera que en los pilares primero y segundo se atiende a la dignidad de los inmigrantes ilegales presa de empleadores que les engañan y abusan de ellos. Y en este proceso de dignidad de los inmigrantes el tercer pilar supone la culminación del proceso de reconocimiento y de las medidas favorables al permitir el acceso de los inmigrantes a la ciudadanía cumpliendo unos requisitos razonables y el acceso a la ciudadanía desde la obtención de la residencia.

3.3. Fundamento sociológico. Estados Unidos: una nación de inmigrantes

Estados Unidos es una nación de inmigrantes desde sus orígenes. Forma parte de su idiosincrasia, de su naturaleza o forma de ser. Lo dice Obama constantemente en sus discursos. A nadie se le pregunta de dónde viene. Los inmigrantes siguen yendo a Estados Unidos como tierra de promisión donde el mérito es reconocido con independencia del color de su cara o el lugar de origen. Hay unas reglas para todos y todos cumpliendo esas reglas pueden acceder a la ciudadanía. Es una forma de libertad, la libertad extrema, pues alcanza fuera de las fronteras de Estados Unidos.

(20) <http://www.whitehouse.gov/blog/2013/09/20/nation-immigrants-welcoming-new-americans-united-states> (Consulta: 10.10.2013)

Estados Unidos es un país de inmigrantes. En sus inicios de inmigrantes europeos y ahora sobre todo de inmigrantes hispanos. Por ello defiende Obama la identidad americana de los hispanos. La reforma migratoria va dirigida a los hispanos básicamente, que tratan de encontrar la tierra prometida saltando por encima de la frontera sur. Y el presidente Obama repite que la herencia hispana forma parte de la historia de Estados Unidos. En su agenda hispana de la web de la Casa Blanca aparece un reconocimiento de la herencia latina en Estados Unidos, que conecta con la atención dispensada en la agenda a los hispanos o latinos con medidas de todo tipo: vivienda, educación, salud, negocios y empresas, etc. “La historia del latino en Estados Unidos –dice la agenda– tiene que contarse de una manera más completa e incluyente, exhibiendo la herencia latina como un tesoro americano y como parte de la historia completa de EE.UU”.²¹

Un argumento sociológico para la reforma migratoria es además la aceptación social de la misma. Como refiere el informe de la Casa Blanca un alto número de estadounidenses, el 78%, la apoyan, si bien condicionándola al establecimiento de serios requisitos en un proceso de tiempo razonable. La sociedad no se opone en su gran mayoría al acceso a la ciudadanía de los inmigrantes, sino a que se consiga la ciudadanía sin las debidas garantías y de tal manera se devalúe el alto honor que representa ser ciudadano estadounidense.

3.4. Fundamento económico. Los beneficios del fin de una economía sumergida

En su discurso de 11 de junio de 2013, antes de la aprobación de la reforma migratoria por el Senado, Obama se refiere a la importancia capital de las consecuencias de la reforma migratoria en la economía:

(21) http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/rss_viewer/hispanic_agenda_final_es.pdf Esta web es de la Casa Blanca y tiene por título “Agenda del Presidente Obama con la comunidad de hispanos”. De gran valor para conocer la política social del presidente Obama en todos los aspectos con latinos y minorías y especialmente en las reformas promovidas en materias de educación, salud e inmigración (Consulta: 01/10/2013)

“La inmigración no es solo parte de nuestro carácter nacional, sino que es una fuerza impulsora de nuestra economía.” La economía es la baza principal de la reforma y Obama es consciente de ello. Si su reforma no depara beneficios económicos para sus compatriotas difícilmente va a ser aprobada. Y por esta razón se emplea a fondo en difundir las ventajas económicas de un cambio total en la regulación de la inmigración. Sabe que hay mucha ignorancia mezclada con actitudes racistas sobre su proyecto de reforma y que esta ignorancia e ideología pueden torcer su reforma definitivamente en el último tramo del proceso: en la Cámara de Representantes. Esto explica que haga llamamientos a los líderes de todo tipo para que difundan y expliquen a todo el mundo las ventajas de toda clase —especialmente económicas— de su reforma migratoria, y sobre todo que presionen a sus representantes en la Cámara, que tiene la última palabra en el proceso de reforma. En este contexto la Oficina del Secretario de Prensa de la Casa Blanca difunde un informe el 10 de julio de 2013 titulado: “Los beneficios económicos de arreglar nuestro sistema de inmigración que no funciona”. Condensa los beneficios de esta manera: a) fortalecimiento de la economía en general y como consecuencia aumento del PIB de los EE.UU., b) fomento de la innovación y estímulo a la creación de más empleos y un mayor crecimiento de los empleos en EE.UU., c) aumento de la productividad de los trabajadores y de nuevas prestaciones para los trabajadores estadounidenses, d) reducción del déficit del presupuesto, compensación de una población que envejece y fortalecimiento del Seguro Social.²²

La inmigración afecta al sector agrícola más que a cualquier otro sector de Estados Unidos y como consecuencia de ello la Casa Blanca se ocupa de este ámbito más sensible con un informe que destaca las ventajas de la reforma para la agricultura y las comunidades rurales, “Arreglando nuestro sistema de inmigración roto. Los beneficios eco-

(22) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/07/10/informe-de-la-casa-blanca-los-beneficios-econ-micos-de-arreglar-nuestro-sistema-de-inmigracion>. Oficina del Secretario de Prensa de la Casa Blanca que resume un informe de la Casa Blanca titulado. “los beneficios económicos derivados de arreglar nuestro sistema de inmigración que no funciona”. La declaración de la oficina señala los beneficios concretos. (Consulta: 22/10/2013)

nómicos para la agricultura y las comunidades rurales”.²³ Un informe provisto de numeroso gráficos y que demuestra: a) los trabajadores ilegales del campo superan con creces a los legales, b) la falta de trabajadores para las tareas del campo, c) los beneficios que reportaría la reforma para todos los implicados: los empleadores, los inmigrantes, las comunidades, la economía del país. Reglas comunes para todos y crecimiento económico que mejoraría las condiciones de vida de todos los implicados.

Y como en otras ocasiones tras el informe importante en una materia viene la oficina de prensa de la Casa Blanca compendiándolo para hacerlo más accesible a los lectores. Destaca la declaración de la oficina que el sector agrícola de la inmigración es el más relevante y además las exportaciones de este sector han alcanzado cifras históricas. Pero a ello se añade que, siendo tan importante, depende de los inmigrantes. “Entre todos los sectores económicos –dice la declaración– el sector agrícola de los EE.UU. depende grandemente de los trabajadores extranjeros”.²⁴ Y siendo tan relevante este sector y estando servido por trabajadores inmigrantes, sin embargo estos trabajadores en su mayoría son ilegales (indocumentados, dice la declaración) y esta ilegalidad supone un problema para la contratación y para las empresas y empresarios agrícolas, que o prescinden de ellos o se ven obligadas a contratar a ilegales corriendo un riesgo claro. La legalización de esta situación mediante la reforma migratoria solo produciría beneficios económicos para todos: para las empresas que podrían contratar sin miedo ni riesgos, para los inmigrantes legales que recibirían mejores salarios que estando en una economía sumergida, para la economía de la nación que recibiría nuevos impuestos de nuevos inmigrantes residentes o ciudadanos. Como consecuencia

(23) http://content.govdelivery.com/attachments/USEOPWHPO/2013/07/29/file_attachments/228137/Ag-Rural%2BReport%2B-%2B07292013%2B-%2BEMBARGOED.PDF. Informe de la Casa Blanca sobre los efectos en el sector agrícola de Estados Unidos de la reforma migratoria. Título del informe: *Fixing our broken immigration system. The economic benefits to agriculture and rural communities*. (Consulta: 23/10/2013)

(24) <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/07/29/como-arreglar-nuestro-sistema-de-inmigracion-que-no-funciona> (Consulta: 22/10/2013)

final –termina la declaración– aumentaría el PIB calculado en dos mil millones de dólares en 2014 y más de nueve mil millones en 2045.

4. A modo de conclusión. El valor ejemplar de la reforma migratoria del presidente Obama

La primera conclusión es que efectivamente, como afirman los discursos de Obama y los documentos de la Casa Blanca, se trata de una *reforma integral*, pues afronta todos los ámbitos: fronteras, mafias y empresarios, modernización de todas las herramientas e instituciones al cargo de la inmigración, acceso a la ciudadanía de los inmigrantes, medidas humanitarias, etc. Apenas deja un cabo suelto. Hasta entonces las reformas migratorias en Estados Unidos habían sido parciales y las más ambiciosas (sin llegar a los extremos de la reforma de Obama) habían fracasado.

Ahora bien, y como segunda conclusión, la reforma aún está en situación de *non nata*, y no sabemos si va a ser una *reforma eficaz*. Se encuentra en las fechas de firma de este trabajo en proceso de elaboración normativa. Ha sido aprobada por el Senado pero aún no ha pasado por el trámite de la Cámara de Representantes. Sin embargo, como es una reforma bipartidista, es decir, que surge del acuerdo de los dos partidos, el republicano y el demócrata, es de suponer que no encuentre en principio serios obstáculos, aunque muy posiblemente en la Cámara de Representantes se rebaje el alcance de sus medidas más progresistas. El presidente Obama se está empleando a fondo y ya no tiene la presión de ganar unas elecciones presidenciales, que probablemente le haría ser más cauto. Está poniendo toda la carne en el asador. Muy probablemente habrá reforma migratoria, pero no sabemos ahora si ésta contendrá todas las previsiones del texto aprobado por el Senado.

Una tercera conclusión es que, al ser una reforma muy ambiciosa, exigirá tiempo para su aplicación social. Será una *reforma por etapas o fases*, y que tras varios años alcanzará su punto álgido.

Tiene esta reforma migratoria además un *valor ejemplar*, porque sirve de modelo a seguir en otros continentes y países. Es como un

espejo donde mirarse. El contraste con Europa no puede ser más sorprendente, pues Europa ha hecho muy poco en la materia y menos aún en los ámbitos e iniciativas concretas de la reforma estadounidense. Incluso tras la tragedia de la isla Lampedusa (Italia), en la que perdieron la vida varios cientos de inmigrantes africanos, la Unión Europea se ha limitado a postergar una reunión para tomar medidas. Continúan las muertes en cadena en el Mediterráneo y la Unión Europea sigue sin adoptar una política firme, común y solidaria. La Unión no se atreve con el problema y los países afectados directamente por el fenómeno de la inmigración no pasan de recurrir a insuficientes e ineficaces políticas de paños calientes.

Una vez señaladas las aspiraciones de la reforma migratoria estadounidense, y a poco que se conozca cómo está la reforma migratoria europea, la cual sufre constantemente aldabonazos en la opinión pública por las muertes en cadena de los inmigrantes, se concluirá que Europa está aún muy distante de la regulación pretendida por el presidente Obama. Falla estrepitosamente en los cuatro pilares o principios de esta reforma, a los que he dedicado epígrafes separados anteriormente. Pues en efecto la inmigración en Europa no tiene efectivos de policía adecuados en las fronteras, no evita que los inmigrantes caigan en manos de los mafiosos, de fuera y dentro del territorio europeo, no moderniza con instrumentos adecuados el control de la inmigración y posteriormente la protección de los derechos humanos de los inmigrantes, no se preocupa de incentivar a los inmigrantes preparándoles un camino para la ciudadanía. Todo lo contrario: la mayoría de los países europeos hacen difícil y lento el acceso a la ciudadanía.

II PARTE

**EDUCACIÓN,
INMIGRACIÓN Y PRÁCTICAS
INTERCULTURALES**

La inserción del alumnado extranjero. Retos para enfrentar la discriminación y la desigualdad en los espacios educativos

Pilar Cruz Zúñiga¹

Introducción

Con el incremento de la migración internacional desde mediados de los años ochenta del siglo XX se asienta en España la idea de que se vive en una sociedad multicultural, desconociéndose el hecho de que anteriormente ya había una evidente diversidad cultural (García Castañero et al., 1999; Juliano, 2001; Sánchez Fernández, 2003; García-Cano et al., 2008).² La multiculturalidad, como rasgo previo a la constitución de España en nuevo país receptor de migración internacional, no resultaba ni resulta suficientemente conocida por la población en general y más bien ha quedado y queda invisibilizada por la rápida emergencia del discurso sobre la “diferencia cultural” que, amplificado por los medios de comunicación, explica que la inmigración procedente de países empobrecidos es la causa de la ruptura de la homogeneidad cultural de la sociedad española y fuente de los nuevos conflictos y problemas que surgen.

Los centros escolares precisamente constituyen uno de los ámbitos en los cuales el incremento registrado de los/as hijos/as de

(1) Universidad Pablo de Olavide, Sevilla – España, E-mail: pgcruzun@admon.upo.es

(2) Por ejemplo, Sánchez Fernández apuntaba que, aún sin necesidad de remontarse algunos siglos, era notorio que el país contaba con “con varias fuentes de multiculturalidad”: “varias minorías nacionales dentro de un Estado (andaluces, extremeños, vascos, catalanes...); grupos de inmigrantes de diferentes orígenes (africanos, americanos, asiáticos...); minorías étnicas de clara identidad (gitanos)”, a las que habría que añadir también “las características comunes compartidas por varias personas, derivadas de sus implicaciones respecto a otros criterios de pertenencia a grupos (profesión, género...), nos encontramos con un amplio abanico de grupos diversos que conforman nuestra sociedad” (2003: 15).

“inmigrantes”³ de países empobrecidos, y que arriban a España desde mediados de los años ochenta, ha sido visto con recelo, al tiempo de que se considera que introduce una serie de problemas para los cuales ni el sistema educativo ni los docentes estaban preparados. Mas como señala Juliano, no se puede poner el acento sobre los problemas escolares que presentan los/as hijos/as de migrantes dependiendo de la especificidad cultural que se les asigne, y dejar soslayado “otros elementos tales como problemas económicos, escasa formación específica del profesorado o infraestructuras inadecuadas” (2002: 1).

En este artículo me propongo retomar algunas de las discusiones que en las últimas décadas se han planteado en torno a la inserción del alumnado extranjero en el sistema educativo no universitario español. Para ello, he organizado en cuatro partes mi exposición: en la primera, trazo un breve panorama sobre la población extranjera en España y el cambio en la percepción social que tiene la sociedad mayoritaria sobre los denominados “inmigrantes”; en la segunda, señalo algunos de los rasgos que presenta la incorporación del alumnado extranjero, las situaciones de discriminación y la desigualdad en los espacios educativos; en la tercera, a partir de una consideración general sobre las medidas necesarias para prevenir la discriminación y desigualdad, expondré los principales hallazgos del modelo piloto implementado en dos institutos de Sevilla y Vera desde la Universidad Pablo de Olavide (UPO); finalmente, en la última parte y a modo de conclusión, desde ese estudio de caso realizaré algunas propuestas y recomendaciones que considero pueden ayudar a enfrentar la discriminación y la desigualdad presentes en los espacios educativos.

Antes de empezar, me resulta necesario aclarar que, aunque a lo largo de estas páginas destacaré más la discriminación y la desigualdad

(3) En España, pese a la diversidad de procedencia de la población extranjera, se ha generalizado el uso cotidiano, pero también en el discurso político, académico y en los medios de comunicación, del término “inmigrante” para designar a quienes proceden de países empobrecidos, en tanto que no se considera “inmigrantes” a quienes son originarios de países como Alemania, Reino Unido, Francia o cualquier otro país “desarrollado”.

que se hace de las personas extranjeras en tanto que provienen de culturas diferentes y distantes de la “española”, no se puede dejar de mencionar que una y otra hay que enfocarlas más bien a nivel estructural, pues están atravesando todos los espacios sociales y están impregnando de diferencias a los sectores y grupos sociales en el contexto del proceso de globalización capitalista y la migración internacional. Por ello, como señalé en otro lugar, la discriminación encierra una gran complejidad que debe ser analizada en espacios sociales concretos, para observar qué tipo de “lógicas y dinámicas de exclusión y desigualdad global, local, nacional y transnacional” operan “y articulan relaciones sociales más excluyentes que solidarias”, generando “representaciones sociales cada vez más cerradas y limitadas” de las personas y grupos que viven en ellas (Cruz et al., 2011: 2289). Por tanto, para enfrentarlas, tal como propone Sánchez Rubio (2014), se hacen necesarias acciones de protección de derechos humanos a nivel tanto inter-escalar como multi-garantista, combinando la dimensión institucional con la sociedad civil y la ciudadanía; políticas públicas participativas y políticas sociales desde la comunidad.

1. La “inmigración” y los cambios en su percepción social

España, desde finales del siglo XX y durante la primera década del siglo XXI se fue consolidando como nuevo “país de inmigración” al igual que otros países de la Europa mediterránea (Grecia, Italia y Portugal) al registrarse el incremento paulatino de la población extranjera en su territorio (Cachón, 2002: 98): ésta pasó de representar 0,9% de la población total censada en 1991 (INE, 2002) a superar el 12% en 2012 (INE, 2012), aunque podría estimarse que este porcentaje es mayor y llegaría a actualmente a 14% si se sumaran los extranjeros indocumentados y los nacionalizados (Calvo Buezas, 2013). Esta migración internacional –que llega sobre todo a partir de 2000– se origina en países situados en Europa, América, África y Asia, siendo actualmente cinco los países de donde proceden la mayor parte de los residentes extranjeros: Rumania, Marruecos, Ecuador, Colombia y Bolivia (INE, 2014).

Para la sociedad española el incremento de la migración internacional constituye una “novedad histórica”, dado que tradicionalmente se había caracterizado por la emigración de su población: por ejemplo, a partir de los años cincuenta del siglo XX más de dos millones de españoles emigraron a Europa y América (Sánchez Alonso, 2010). El cambio de percepción sobre la condición de país emisor a país receptor ha tornado visibles situaciones para las cuales ni la administración ni la sociedad española estaban preparadas. Porque el incremento de la población extranjera, que estuvo básicamente protagonizado por la migración laboral extracomunitaria que se conforma como migración familiar y permanente, dio lugar a transformaciones sociales de tipo demográfico, económico y de reconstitución del mercado laboral así como a propiciar cambios en ciudades y pueblos por la incorporación de los nuevos vecinos de origen extranjero –la distribución y/o concentración en determinados barrios, el cambio y la resignificación en los usos de los servicios y los espacios públicos y nuevas dinámicas de interacción y sociabilidad– (Cruz, 2010a: 286).

En particular, desde el estado y la administración, la designación de España como “polo de atracción” ha servido de argumento para que primara una preocupación unilateral por los aspectos de control y de seguridad (Agrela, 2002: 97) en detrimento de una política de integración, con giros de mayor o menor reconocimiento de derechos para los “inmigrantes” “extracomunitarios” o que no pertenecen a la Unión Europea (UE). Así, el incremento de la población extranjera en territorio español no sólo corrió paralelo a la aparición de nuevas y restrictivas políticas de regulación y control migratorio sino también a cambios en la percepción y opinión que las personas autóctonas tienen sobre los nuevos vecinos y vecinas de origen extranjero. Este aspecto queda bien reflejado en las encuestas periódicas que desde los años ochenta realizan el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) o el Centro de Investigación sobre la Realidad Social (CIRES), donde con frecuencia la población española señala más el malestar, la preocupación y el rechazo que genera la población “inmigrante” en lugar de su aceptación como un miembro más de la sociedad (Cruz et al., 2011). Además, como era previsible, en el contexto de crisis económica en

el que vive España desde 2008, la inmigración sigue siendo percibida como “excesiva” y “elevada”, registrándose un ascenso de la “islamo-fobia” y la disminución del reconocimiento del aporte de la inmigración al desarrollo económico y laboral del país, acentuándose más bien “las imágenes estereotípicas que culpabilizan a la inmigración de la de-tracción de las oportunidades laborales [...] y de acceso a los recursos públicos” (Cea y Valles, 2011).⁴ La población mayoritaria no percibe que los inmigrantes han resultado uno de los sectores más afectados por la crisis, que ha traído consecuencias que no solo tiene que ver con el recrudecimiento de actitudes racistas y xenófobas sino también con niveles más elevados de desocupación, recortes en servicios sociales, persecuciones policiales y endurecimiento de las leyes migratorias (Calvo Buezas, 2013).

A pesar de los esfuerzos y campañas antirracistas desplegadas a distinto nivel desde 1992, no han dejado de registrarse conductas y episodios xenófobos y racistas contra personas inmigrantes⁵ que, sin ser mayoritarios ni estar cimentados muchas veces en conflictos directos, en determinados contextos emergen con fuerza apoyados por los estereotipos que se divulgan en los medios de comunicación y los discursos políticos. En este sentido, Pedone señala que existe una sobredimensión del fenómeno de la inmigración porque desde “el gobier-

(4) Aunque hay algunos cambios, Cea y Valles dicen que en la encuesta de 2011 del CIS-OBEXE “los clasificados como *reacios* (37%), *ambivalentes* (30%) y *tolerantes* (33%) [a la inmigración] suponen cifras similares a las de 2008 y próximas a las de 2009. Además, al mostrar con mayor detalle esos cambios, dichos autores señalan que “los dos puntos de descenso de la *tolerancia* respecto a la 2009 se reparten por igual entre la *ambivalencia* y el *rechazo*; si bien, en su composición la *ambivalencia* se sigue aproximando más al rechazo que a la tolerancia, a diferencia de lo que se observara antes del comienzo de la crisis económica” (Cea y Valles, 2011: 393) (las cursivas son del original).

(5) Por citar sólo tres casos: en 1992 se produjo en Madrid el asesinato de la dominicana Lucrecia Pérez por una banda de ideología neo-nazi, asesinato que generó alarma social y marcó el inicio de las campañas antirracistas en España (Colectivo IOE, 2001 y Calvo Buezas, 2013); en 2000 en la localidad almeriense de El Ejido se registró durante tres días el ataque y persecución a la población marroquí (Martínez Veiga, 2001); en 2007 una joven ecuatoriana fue agredida en el tren de Barcelona (*El País*, 2007).

no español, los sectores sociales y políticos más conservadores junto a una mayoría de los medios de comunicación”, han ido “construyendo un discurso alarmista que basa sus retóricas de exclusión en un ‘fundamentalismo cultural’” que “define la llegada de inmigrantes de países pobres como un ‘problema’, una ‘invasión’, una ‘avalancha’ que es preciso controlar y regular con leyes de extranjería más restrictivas” (2004: 5). Este discurso alarmista y restrictivo, que impera también en el resto de países de la UE (Stolke, 1993; Agrela, 2002), se mantiene vigente y resurge en tiempo de elecciones o ante determinados sucesos –el más reciente, la tragedia ocurrida el 6 de febrero de 2014, cuando 15 inmigrantes murieron ahogados al intentar ingresar bordeando el espigón fronterizo en Ceuta–, pudiendo ser este discurso rastreado en los titulares que difunden los medios de comunicación desde los años noventa hasta la actualidad.⁶

Aunque por cuestiones de espacio aquí no voy a detenerme a analizar este discurso de rechazo que considera como “problema” la inmigración de personas provenientes de países empobrecidos y que han llegado en busca de bienestar y mejores condiciones de vida, al menos quisiera señalar brevemente a continuación algunos aspectos que merecen ser tenidos en cuenta para aproximarse a su explicación:

- a) No existe una correlación lógica entre los niveles del racismo y el incremento del número de extranjeros (Calvo Buezas, 2013). Más bien, en España las conductas negativas y el rechazo hacia los “inmigrantes” explicitan –como indica el Colectivo IOE (2001)– un racismo de “raíces históricas profundas”, que tras “casi cuatro siglos después” y al encontrarse “de nuevo con el fenómeno de la inmigración y la pluralidad cultural”, se amalgama con otro renovado y contemporáneo en el cual se resignifica las diferencias en el contacto de los nuevos colectivos de extranjeros sobre los cuales la población autóctona quiere mostrar su superioridad, construyendo un imaginario discriminador y etnocéntrico en el que los indivi-

(6) Análisis sobre las imágenes de la inmigración y el papel de los medios de comunicación pueden encontrarse, por ejemplo, en Calvo Buezas (2003) y Cea y Valles (2011: 277-386).

duos y poblaciones foráneas aparecen como problema o la fuente de las dificultades que atraviesa la sociedad.

- b) En las sociedades contemporáneas las personas inmigrantes con frecuencia son etiquetadas como la causa de los problemas que allí se padecen (Castles, 2005), no resultando España ajena a dicha tendencia. Como han puesto de manifiesto diversos estudios (Calvo Buezas, 2003; Wieviorka, 2007; Cea y Valles, 2011), la existencia en la sociedad de estereotipos y prejuicios está en la base del rechazo o la hostilidad hacia determinados grupos de extranjeros.
- c) Tal como señala Dolores Juliano, “es la voluntad de considerar diferentes a los otros lo que genera lecturas diferencialistas, sean cualesquiera los rasgos característicos de la población inmigrada” y de “que los rasgos diferenciales impliquen en sí mismos dificultades de convivencia” (2001: 2). Esta lectura social con “énfasis diferencialista” se halla formando parte de “un ‘sentido común’ en su acepción gramsciana, que es compartido por políticos y estadistas”, lo que lleva a que un grupo señale a otro como diferente siendo esta “la contrapartida necesaria de la construcción del imaginario ‘nosotros’ en que se asienta la idea de la nacionalidad”: se visibilizan así cómo “la cohesión y armonización política de las diferencias sociales, gracias al recurso a la identidad nacional se obtiene a veces al precio de la exclusión de los extranjeros, sobre todo aquellos que más se alejan del modelo normativo vigente” (Colectivo IOE, citado en Juliano, 2001: 2) o –como Wiewiorka ha indicado reiteradamente–, hay “nexos entre la construcción identitaria nacional y los brotes racistas y xenófobos. Y esto sucede con independencia de que el recorte territorial tenido en cuenta sea el Estado o la Nación” (Juliano, 2001: 2).
- d) Existe generalmente una tendencia a concebir la cultura de manera esencialista, reduccionista, en singular y homogéneamente cerrada, que lleva a reducirla a “la lengua o a la identidad, religiosa o geográfica, y se equiparan cultura y etnia, cuando no cultura y raza” (García Castaño et al., 1999: 193). Además, están los supuestos sobre que es necesaria cierta homogeneidad cultural para la convivencia y que “las culturas se caracterizan por su coheren-

cia interna y su estabilidad y que son plenamente vivida por sus usuarios”: ante ello Juliano plantea que la idea de homogeneidad cultural constituye “un constructo ideológico que permite definir un ‘nosotros’ en oposición a unos ‘otros’ fabricados como tales” y que a través de este tipo de construcciones “se legitiman las políticas de exclusión y se soslayan los conflictos internos, derivándolos hacia el exterior” (Juliano, 2001: 1). Se trata de una tendencia observada en la construcción de la UE que hace parte de un discurso conservador y excluyente, que emerge como una nueva retórica de exclusión y que halla en la diferencia cultural su justificación hacia los migrantes denominados extra-comunitarios, tal como advirtiera Verena Stolcke (1993).

Como colofón de los aspectos hasta aquí señalados (y cuya profundización se puede encontrar en los autores y autoras citados hasta ahora y en otros que se refieren en la bibliografía del final), me parece que resulta pertinente retomar extensamente las palabras de Dolores Juliano acerca de que, para lograr una integración satisfactoria en la sociedad de las personas inmigrantes, ésta integración “sólo puede entenderse como la posibilidad de interacciones dinámicas en los distintos ámbitos, a partir de una conceptualización fluida de las culturas”, en la cual “la relativización de las presuntas diferencias y el subrayado de los valores comunes” den lugar a un campo donde “el diálogo puede asentarse”. Precisamente por ello la escuela, al ser un “ámbito preferente de interacciones continuadas y de políticas específicas, se transforma en un lugar clave para el aprendizaje de la convivencia, si consigue superar los estereotipos fijistas que presionan sobre ella” (Juliano, 2001: 1-2). En este sentido, como se verá en el siguiente capítulo, son múltiples los desafíos que tienen ante sí los centros educativos, sobre todo si se plantea que la convivencia no sólo abarca al aspecto cultural sino también a otros tipos de diferencias. Pero conviene avanzar por partes.

2. Inmigración internacional y convivencia en las aulas

El incremento de la inmigración internacional y las distintas preocupaciones que suscita en la sociedad española —en los términos que enuncié en acápite anteriores—, tiene su correlato en la sobredimensión

que se ha dado a la relación entre escuela y migración. En este sentido, como señalan García Castaño y Carrasco: “los llamados problemas de la ‘inmigración en la escuela’ son, no pocas veces, los problemas de la escuela... sin necesidad de ser atribuidos a factores extraescolares, y menos aún atribuibles a colectivos y sectores sociales concretos” (2011: 20). No obstante, es innegable el rol que tienen los centros escolares en atender el derecho a la educación de los/as hijos/as de los nuevos/as vecinos/as extranjeros/as, así como también el que resultan espacios-clave a la hora de proporcionar a todo su alumnado (español y extranjero) la adecuada formación en los valores necesarios para una respetuosa convivencia e interrelación social con personas diversas.

Seguidamente voy a trazar una panorámica que resume algunos de los cambios, percepciones y necesidades que la presencia de alumnado extranjero suscita en el sistema educativo no universitario español (en centros públicos y concertados), es decir, aquel comprendido en la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Especial, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato, la Formación Profesional (FP) y los Programas de Garantía Social.

2.1. La evolución del número de alumnado extranjero

Resulta complicado saber con exactitud la proporción que alcanza en el sistema educativo el alumnado extranjero, pues la categoría “extranjero” o “inmigrante” no tiene una misma connotación en las distintas fuentes que lo cuantifican: en la mayor parte de los casos queda reducida a atribuir esa condición a quien tiene nacionalidad extranjera independientemente de que, por ejemplo haya nacido en territorio español, pero, además, hay otras carencias en las estadísticas como la falta de desagregación por sexo y edad (García Castaño et al., 1999: 194-195). Con todo, para lo que aquí me interesa utilizaré básicamente las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación (MEC, 2011 y 2013; IFIIE, 2011a y b): allí con claridad se explica que “se considera alumno extranjero al que no posee la nacionalidad española. El alumnado con doble nacionalidad se ha considerado español” (IFIIE, 2011a: 2).

El incremento del alumnado extranjero en el sistema educativo español venía registrándose paulatinamente desde finales de los años noventa del siglo XX debido, por un lado, al incremento de los nacimientos de hijos/as de padre o madre inmigrantes y, por otro lado, vía la reagrupación familiar (Colectivo IOE, 2008).⁷ El alumnado extranjero se concentra mayormente en establecimientos de titularidad pública⁸ y en dos ciclos educativos obligatorios, esto es, la Educación Primaria (que comprende la educación entre 6-12 años) y la ESO (12-16 años); no obstante, en los últimos años en el nivel de Educación Infantil su número se ha incrementado significativamente así como en el resto de las enseñanzas.⁹

En cuanto a su evolución histórica, al inicio de la década de los años noventa la presencia de alumnado de origen extranjero era relativamente escasa: por ejemplo, en el curso 1991-1992 representaba en la educación obligatoria el 0,53% (algo más de 40 mil alumnos/as),¹⁰ concentrados en Comunidades Autónomas (CCAA) como Baleares, Cataluña, Canarias, Madrid y Valencia (García Castaño et al., 1999: 195). Desde mediados de los años noventa hasta finalizar esa década, la situación va a cambiar, registrándose un incremento en forma paulatina año tras año: en el curso 1996-1997, los extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias constituían el 0,7% del total del alumnado y procedían de cuatro regiones geográficas: el 45% de Europa (principalmente,

(7) Por ejemplo, el incremento de nacimientos de madre extranjera “pasó de ser el 4,2% en 1998 hasta el 15,1% en 2005; durante estos ocho años el 10% de los nacimientos registrados en España fueron de madres extranjeras” (Colectivo IOE, 2008: 43).

(8) En el curso 2011-2012 la distribución del alumnado extranjero de acuerdo a la titularidad/financiación del centro de estudios fue: el 82,5% en centros públicos; el 13,7% en la enseñanza concertada y el 3,8% en enseñanza privada no concertada (MEC, 2013: 9).

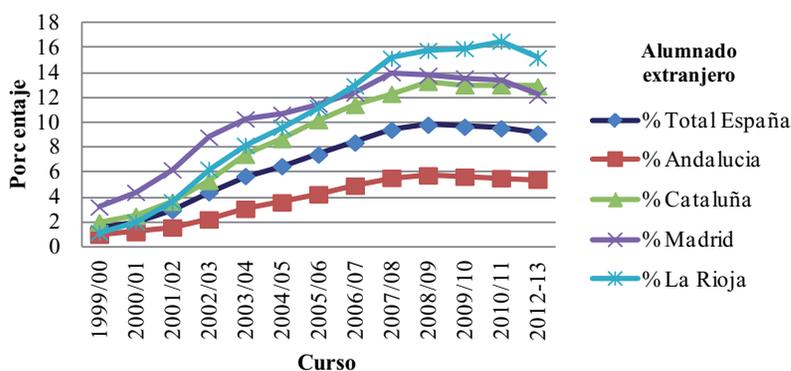
(9) Se evidencian estos cambios al comparar las cifras de los cursos 2002-03 y 2012-13 del MEC (2013: 8).

(10) García Castaño et al. (1999: 195) consideran que este dato es contradictorio al compararlo con el del Censo de 1991, donde el porcentaje de los/as niños/as en edad escolar (0-14 años) era de 0,58%. Además, según el mismo Censo (INE, 2002), el total de la población extranjera residente (de todas las edades) ascendía a 0,9%.

de Reino Unido, Alemania y Francia); el 28% de América (Argentina, Venezuela, Chile y Cuba); el 13% del Magreb (Marruecos) y el 9% de Asia (China, Filipinas e India) (García Castaño et al., 1999: 196). Pero será a partir del curso 1999-2000 cuando se registre un incremento muy significativo del porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado en las enseñanzas del régimen general no universitario (Infantil, Primaria, Secundaria y FP), tal como se puede apreciar en el **Gráfico 1**: de representar el 1,49% en el curso 1999-00 pasó al 9,81% en el curso 2008-09, observándose el descenso en algunas décimas en los años siguientes hasta alcanzar el 9,5% en el curso 2010-12 (IFIIE, 2011a y b; MEC, 2013).¹¹

Gráfico 1

Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en España y algunas CCAA. Enseñanzas de régimen general* entre 1999-2013



Fuente: MEC (2011 y 2013) e IFIIE (2011a y b). Elaboración propia.

* Enseñanzas de régimen general no universitario: Infantil, Primaria, Secundaria y FP.

(11) Corresponde a 107.303 alumnos/as extranjeros/as en el curso 1999-00 y 755.156 en el curso 2012-13.

El incremento del alumnado extranjero entre 2000 y 2013 se ha dado fundamentalmente en las CCAA de La Rioja, Islas Baleares, Aragón, Cataluña y Murcia. Precisamente el **Gráfico 1** muestra algunos de los casos de CCAA en las cuales el peso del incremento relativo del alumnado extranjero es superior al total nacional. Además, es importante indicar que entre 2000 y 2013 son tres las áreas geográficas de donde procede mayoritariamente el alumnado extranjero: en primer lugar, América (principalmente de Ecuador y Colombia); en segundo lugar de la UE (Rumania y en menor proporción de Reino Unido) y en tercer lugar África (Marruecos, sobre todo); y estas tres regiones en conjunto aportan el 89,77% del alumnado extranjero matriculado entre 2000 y 2011 (IFIIE, 2011b: 6).

Por último, es oportuno mencionar algunas cifras actuales del alumnado matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias, es decir, las que incluyen al total de alumnado (español y extranjero). En el curso 2012-2013 hubo en total 8.006.376 alumnos, entre españoles y extranjeros, ubicados principalmente en las CCAA de Andalucía (20%), Cataluña (16,3%), Comunidad de Madrid (14,1%), Comunidad Valenciana (10,6%); el resto de CCAA tiene porcentajes bastante menores de alumnado, destacando Galicia (4,9%), Castilla-La Mancha (4,7%), País Vasco (4,5%) y Canarias (4,4%), por señalar las que superan el 4% (MEC, 2013: 5).

2.2. Las dificultades para la inserción del alumnado extranjero y la emergencia de educación intercultural

En los últimos años se han realizado cada vez más estudios que contribuyen a ampliar el conocimiento sobre la forma en que se van insertando en la sociedad española los/as hijos/as de las personas migrantes y, particularmente, los estudios dedicados a las condiciones de la escolarización de las llamadas “segundas generaciones” (Aparicio y Portes, 2010).

Etxeberría y Elosegui (2010), por ejemplo, realizan una muy completa síntesis acerca de las dificultades que limitan la integración del alumnado extranjero y señalan que éstas pueden concretarse en:

(a) Una mayor concentración del alumnado inmigrante en los centros públicos; b) La adquisición de la(s) lengua(s) de la escuela no siempre está garantizada para el alumnado inmigrante; c) Unos rendimientos más bajos en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura, con diferencias muy importantes, según los últimos informes PISA; d) Una casi nula atención a las lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante; d) Un endurecimiento de la legislación europea y española con respecto a los inmigrantes en general y los menores en particular; f) La existencia de un relativamente elevado rechazo a los inmigrantes, en torno al 30% de alumnos contrarios a la presencia de inmigrantes en las aulas, y otras formas de rechazo social; g) La formación del profesorado que se ocupa del alumnado inmigrante tiene todavía muchas carencias y sus propias expectativas de cara al futuro no son muy optimistas. (Etxeberria y Elosegui, 2010: 235)

En opinión de estos autores tales dificultades conducen a una situación problemática de escolarización del alumnado inmigrante, la que con frecuencia se desenvuelve entre la asimilación y la marginación (Etxeberria y Elosegui, 2010: 236).

Precisamente, la educación intercultural sería la llamada a atender las necesidades que plantea el alumnado extranjero no comunitario conforme su número aumenta en determinados espacios educativos, además de constituir una especie de tabla de salvación con la que los docentes esperan dotarse de herramientas y metodologías para asumir a esos “otros” y acortar la diferencia cultural. En este sentido, autoras como García-Cano et al. (2008), refieren el rápido impacto que tuvo la “diferencia cultural” entre la comunidad educativa a la hora de reclamar apoyo a distintos agentes e instancias educacionales para “que den respuestas rápidas, prácticas y útiles a los problemas que añaden ‘quienes llegan de fuera’, quienes se entiende portan la diferencia cultural que da sentido a la ‘recién aparecida’ interculturalidad en las aulas” y cómo en este contexto, desde los años noventa, surge en España el “boom” de trabajos, tanto teóricos como de intervención (desarrollo de programas educativos), sobre educación intercultural y multicultural (García-Cano et al., 2008: 149-152). Dichas autoras, siguiendo los postulados de Dietz, dicen que es así como el discurso intercultural y multicultural penetra en el sistema educativo, repercutiendo en el proceso

de institucionalización del mismo un discurso con el predominio de la “culturalización” que esencializa la ‘diferencia cultural’ y ‘étnica’ ante cualquier problema social”. De tal manera que, dice Dietz, “dirige el debate hacia el rendimiento de ‘minorías étnicas’ o la presencia de alumnado procedente de otros contextos. Así, ‘su condición de inmigrantes’ es la que acaba justificando la intervención pedagógica ‘intercultural’ o ‘multicultural’” (2003, citado en García-Cano, et al., 2008: 152).

Casi a principios de los años noventa Dolores Juliano constataba también que en España se empezaba a “tomar conciencia del hecho multicultural” y que faltaban políticas globales al respecto, estando la mayoría de acciones enfocadas y dirigidas hacia las “minorías” y, sobre todo, eran de tipo asistencial “y en el ámbito escolar predomina la posición de *compensar déficits*” (1993: 69). Por ello, simplificando bastante, se podría señalar que en los espacios educativos hay posturas, por un lado, afines a asumir el intercambio, el diálogo y la solidaridad desde las diferencias pero tendiendo hacia el encuentro y comunicación, mientras existen también otros programas que plantean en forma explícita la exclusión y separación en aulas diferenciadas del alumnado extranjero (Carrasco et al., 2011).

Por cuestiones de espacio de este artículo, no seguiré profundizando en estos aspectos y más bien remito a los textos que aparecen citados en la bibliografía final. Así, para concluir este apartado, no quiero dejar de mencionar que actualmente, tal como plantea Soriano, una “educación de calidad” en España ha pasado a ser “sinónimo de educación intercultural” y, como tal, está abocada a asumir dos grandes retos: el primero, “favorecer y avanzar en las etapas del cruce cultural entre los diferentes grupos étnico-culturales posibilitando que los jóvenes vayan configurando identidades culturales sanas”, y, el segundo “favorecer competencias para que sean ciudadanos activos, críticos y responsables, con el fin de alcanzar una sociedad auténticamente democrática” (Soriano, 2012: 51).

2.3. Discriminación y desigualdad en las aulas

A continuación, brevemente daré algunas pinceladas que sirvan para mostrar las dimensiones que alcanzan la discriminación y desigualdad

en los centros educativos españoles a partir de las investigaciones realizadas.

De acuerdo a los datos que proporciona el amplio y completo *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*, aunque en términos globales hay un buen nivel de convivencia escolar entre sus diferentes actores no debe dejar de realizarse esfuerzos para mejorarla así como erradicar cualquier situación de exclusión por mínima que pueda ser (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010).¹² En ese estudio, el profesorado identifica que las principales razones que obstaculizan la convivencia escolar tiene que ver más con factores fuera de su alcance y relacionados con las familias, la administración y legislación educativas que con su propia acción: así, “el 85% considera que obstaculiza bastante o mucho, es la ‘falta de disciplina en las familias’”; el “77,2% ‘la falta de implicación de las familias’”; “un 69,4% , la ‘falta de apoyo por parte de la administración’”; “un 69%, la ‘legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada’”, y “un 67% ‘la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones’” (Díaz-Aguado et al., 2010: 53).

En cuanto al alumnado, en el mismo *Estudio estatal*, quienes resultan víctimas relacionan la situación de acoso principalmente “con características bastante extendidas en el conjunto de la población escolar”, esto es, “ser envidiado, no defenderse, ser nuevo en el centro, ser más gordo, llevarse bien con el profesorado y ser un chico o una chica que no se comporta como los demás chicos o chicas”; y es menos frecuente las respuestas que relacionan esta acoso con otras características como “el color de la piel, ser gitano, venir de otro país o tener una discapacidad” (Díaz-Aguado et al., 2010: 53). Los resultados del alumnado agresor ponen de manifiesto que esta agresión la relacionan “sobre todo, con las siguientes características de las víctimas: estar aislado, sin amigos, ser más gordo, no defenderse, ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos, ser nuevo en el centro y su color de piel” (Díaz-Aguado et al., 2010: 54).

(12) Los análisis se realizaron entre alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos de total de 301 centros educativos, 23.100 estudiantes y 6.175 profesores (Díaz-Aguado et al., 2010).

En cuanto a indicadores específicos de racismo y xenofobia en el *Estudio estatal* se observa, que si bien la gran mayoría del alumnado “se posiciona claramente contra dichos problemas, puesto que no votaría ni aprueba las acciones de los grupos racistas o xenófobos, un 7,8% las aprueba bastante o mucho y un 5,5% estaría bastante o muy dispuesto a darles el voto” y que “conviene tener en cuenta, además, que estos indicadores están estrechamente relacionados con el riesgo de ser captado por determinadas bandas violentas” (Díaz-Aguado et al., 2010: 64).

Para abordar en forma específica la discriminación y desigualdad que guarda relación con la procedencia extranjera del alumnado, a continuación referiré lo que señalan otro tipo de estudios.

En base a los resultados del estudio llevado adelante por el Instituto Universitario Ortega y Gasset y la Universidad de Princeton sobre el proceso de integración de los descendientes de inmigrantes (Aparicio y Portes, 2010), Aparicio señala que “la integración es lenta pero favorable. La sociedad española ha acogido bien a la población inmigrante. Aunque no estamos exentos de actitudes racistas, no se han producido grandes estallidos de violencia o conflictos como sí ha sucedido en Francia” (*El País*, 2013: 44). En cambio el sociólogo Iñaki García observa que el alumnado inmigrante tiene menos posibilidades “‘reales’ de conseguir sus anhelos” que el alumnado autóctono, porque son más bajos sus notas escolares y el nivel de ingreso familiar (*El País*, 2013: 44).

Por su parte Calvo Buezas, en base a las encuestas escolares que ha efectuado entre 1986-2008, señala que mientras la inmigración en general creció en ese periodo 29%, la media de la xenofobia entre los escolares encuestados (14 y 19 años) creció en torno al 5%. Aclara, además, que los resultados de este auge de la actitud racista entre el alumnado encuestado no señala que sean en general “más racistas que los adultos, sino que expresan espontánea y libremente lo que sienten, prescindiendo de la corrección política” (Calvo Buezas, 2013: 86-87).

Otros estudios muestran las distintas concepciones que alumnos y alumnas de distintos niveles educativos tienen sobre el racismo: se

identifican desde posturas biologicistas con raíces en la vieja idea de raza, pasando por visiones que entroncan más con un racismo de tipo culturalista o “nuevo racismo”; no obstante, unos y otros justifican las diferencias culturales existentes entre la población autóctona con determinadas nacionalidades de población extranjera (García Castaño et al., 1999; Peñalva-Vélez y Soriano-Ayala, 2008).

En el ámbito de Andalucía, estudios como los de Checa y colaboradores (2007) muestran con bastante detalle cómo la percepción del “otro” que realizan jóvenes andaluces está fundamentada en estereotipos negativos, que afectan a la convivencia pacífica y multicultural al provocar un choque entre los elementos que definen los sistemas culturales de la población inmigrada y la de los jóvenes andaluces. En la construcción de estereotipos de “extrañeza cultural” o alejamiento cultural, repercute la reducción a que es sometido el proceso de cambio de la composición de la población extranjera en Andalucía, que primero estuvo formada por turistas residenciales procedentes de países de Europa Central, en los años noventa por migrantes originarios del norte de África que llegan a trabajar como peones agrícolas y desde el siglo XX por migrantes laborales de América latina y de Europa del Este. Además, entre la juventud andaluza encuestada es significativo que el 51,6% indique no haber tenido nunca un contacto o relación con personas inmigradas, mientras entre quienes sí señalan haber establecido algún tipo de contacto, éste se refiere a observarlos ocasionalmente por la calle, en su barrio o haber compartido algún lugar de ocio, es decir, se trata de relaciones casi inexistentes y que se reducen, a veces, a un simple saludo (Checa et al., 2007: 133).

3. Prevención de la discriminación y a la desigualdad a nivel local: un caso de estudio en Sevilla y Vera

Estudios como los de Díaz-Aguado (2006) encuentran que para mejorar la convivencia escolar y solucionar los problemas “múltiples y complejos” que existen, se requiere una actuación a distinto nivel y que involucre y comprometa a “todas y cada una de las personas que conviven en la escuela”, puesto que “la mejora de las relaciones per-

sonales que se establecen en la escuela debe ser destacada como la base de la convivencia”. Además, es necesario prevenir el maltrato y la violencia en todas sus manifestaciones y en todas las relaciones que se tejen en los espacios educativos, dirigiendo la atención hacia “dos objetivos fundamentales que también afectan a la convivencia y que no suelen plantearse habitualmente en los intentos de prevenir el acoso escolar”, como son “las *relaciones interculturales* y la *perspectiva de género*, promoviendo tanto el respeto a la diferencia como la construcción de la igualdad en torno a unos valores compartidos, basados en el respeto mutuo (como concreción del respeto a los derechos humanos)” (Díaz-Aguado, 2006). Además, tal como también señalan otros autores, es importante mejorar la formación del profesorado para conseguir un cambio actitudinal y conceptual que limite y transforme el racismo y la discriminación detectada en las aulas, ofreciéndoles programas y cursos específicos así como asignaturas relacionadas con la diversidad cultural (Peñalva-Vélez y Soriano-Ayala, 2008; Soriano, 2012).

Teniendo en cuenta estas importantes consideraciones generales, a continuación pasaré a referir un estudio de caso en el que se plantean acciones concretas a nivel local para enfrentar la discriminación y desigualdad. Se trata de mostrar algunos de los principales hallazgos del “Proyecto piloto contra la discriminación y desigualdad entre adolescentes y jóvenes de Sevilla y Vera” (en adelante, referido como “el Proyecto”), desarrollado desde de la Universidad Pablo de Olavide UPO con el cofinanciamiento de la Dirección General de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía.

3.1. Características del proyecto de intervención

El Proyecto estuvo dirigido por el Dr. Juan Marchena Fernández, Catedrático de Historia de América de la UPO y durante período de ejecución (octubre de 2012 a septiembre de 2013)¹³ participé como investigadora-coordinadora. Planteado desde una perspectiva que combina la investigación con la intervención social y el modelo metodológico de

(13) De ellos, los meses de trabajo práctico fueron cinco.

la Investigación Acción Participativa (IAP),¹⁴ el Proyecto básicamente realizó una experiencia piloto con alumnado y profesorado de dos institutos¹⁵ situados en las localidades andaluzas de Sevilla y Vera, con contextos particulares, tal como muestran los indicadores de la Tabla 1.

Tabla 1. Información básica de Sevilla y Vera

	SEVILLA	VERA
Extensión superficie (km2). 2013	141,3	58
Población total. 2012	702.355	15.010
Número de extranjeros. 2012	39.351 (5,60% del total de población)	4.416 (29,42% del total de población)
Principal procedencia de los extranjeros residentes. 2012	Marruecos (11,32% del total de extranjeros)	Reino Unido (27,42% del total de extranjeros)
% de población menor de 20 años. 2012	19,96	24,84
% de población mayor de 65 años. 2012	17,31	11,51
Paro registrado. Mujeres. 2012	46.934 (6,68% del total de pobl.)	693 (4,61% del total de pobl.)
Paro registrado. Hombres. 2012	40.275 (5,73% del total de pobl.)	807 (5,37% del total de pobl.)
Paro registrado. Extranjeros. 2012	4.519 (0,64% del total de pobl.)	333 (2,21% del total de pobl.)

Fuente: Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA).
Elaboración propia.

De los datos que se presentan en la Tabla 1 se observa que, aparte de la gran diferencia que hay entre una gran ciudad (Sevilla) y una localidad más bien pequeña y situada en el litoral almeriense (Vera), ambas tiene proporcionalmente indicadores sociales bastante similares. En cuanto a los indicadores que plantean mayor diferencia, en la Tabla

(14) Una síntesis de las características y alcances de la IAP como metodología de intervención social se encuentra en García-Ramírez et al. (2007: 53-55).

(15) Por la confidencialidad y la protección de datos, no voy a referir los nombres de los institutos que participaron en el Proyecto ni de los informantes-clave. No obstante, quisiera dejar constancia de mi agradecimiento a los docentes y el alumnado de ambos centros educativos y a otras personas que apoyaron la investigación de diversa manera, pues sin su colaboración decidida no habría sido posible realizar de esta experiencia piloto.

se ha marcado aquellos con porcentaje más alto: es el caso de la presencia bastante más elevada de extranjeros en Vera en comparación con Sevilla; el distinto origen de procedencia del colectivo de residentes extranjeros en ambas localidades, y, por último, el porcentaje más alto de desempleo registrado en Vera entre la población inmigrante.

En el Proyecto tres fueron los tipos de acciones implementadas: a) investigación del contexto, b) actuación con destinatarios y c) sistematización de actividades y resultados. El objetivo general fue realizar una micro-experiencia piloto y comparativa entre un instituto en Sevilla y otro en Vera (Almería) para trabajar valores de respeto y tolerancia en el ámbito educativo, buscando así herramientas que ayudaran a enfrentar múltiples tipos de discriminación y violencia cotidiana. La estrategia adoptada consistió en apoyar el autoconocimiento y la comunicación, para lo cual se propusieron y realizaron actividades concretas, prácticas y enfocadas hacia el alumnado y el profesorado.

Este Proyecto se planteó como respuesta a la preocupación creciente registrada entre adolescentes y jóvenes, además de progenitores y docentes de instituciones educativas, con quienes se tuvo contacto en el marco de dos actividades realizadas en 2011 en Sevilla y Vera dentro del Proyecto de Excelencia P07-HUM-3040 de la Universidad de Sevilla.¹⁶ Además, se inscribe en las diversas acciones que desde 2002 realiza la UPO en Vera con el apoyo institucional de la Dirección General de Políticas Migratoria de la Junta de Andalucía y del Ayuntamiento de Vera, entre otras entidades: se trata de proyectos de investigación aplicada que de partida fueron planteados para analizar la realidad de la migración –sobre todo la procedente de América, en particular de Ecuador y el pueblo indígena Saraguro–; estos proyectos luego se ampliaron y se enfocaron a buscar formas para mejorar la convivencia local entre

(16) Es el proyecto “Migraciones de pueblos indígenas de Ecuador y Bolivia en España. Situaciones concretas y perspectivas en las CCAA de Andalucía, Murcia y Valencia”, desarrollado con la financiación de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y los Fondos FEDER de la Unión Europea. Fue dirigido por el Dr. David Sánchez Rubio, Profesor Titular del Departamento de Filosofía del Derecho y contó con la participación de seis docentes e investigadores más entre quienes me incluyo.

población autóctona y extranjera (sean personas adultas, adolescentes y/o jóvenes) (Cruz, 2010b).

Hay que mencionar que, por circunstancias no previstas (principalmente, la demora en el pago de la subvención), en el Proyecto fue necesario modificar y ajustar tanto el periodo de ejecución como algunas de las actividades inicialmente previstas, para así adaptarlo a las nuevas y distintas situaciones encontradas al empezar los contactos en los institutos en octubre de 2012. En este sentido, no fue posible realizar las actividades con adolescentes y jóvenes inmigrantes así como tampoco con sus padres y madres. Por ello, los destinatarios directos de las actividades implementadas finalmente por el Proyecto fueron, en primer lugar, el alumnado y, en segundo lugar, el profesorado de dos centros educativos seleccionados en ambas localidades:

- Actividad para el alumnado.¹⁷ Se realizó un taller dirigido a alumnos y alumnas de dos cursos de primero de ESO (uno en cada instituto de Sevilla y Vera). El taller fue estructurado en cinco sesiones, de 60 minutos de duración cada una, impartidas cada quince días (entre enero y marzo de 2013) por tres docentes externos a los institutos y con los cuales contactó el Proyecto.¹⁸ En los talleres se usó una metodología activo-participativa en la que se conjuga el trabajo individual y en pequeños grupos, siendo tres las Unidades Temáticas que vertebraron los contenidos de las sesiones: (1) Autoconocimiento, identidad y autoestima; (2) Comunicación y relaciones interpersonales y, (3) Valores personales y proyecto de vida. Cada sesión se planificó con objetivos y metodologías específicas por el/la docente que las impartió, quien además elaboró una “ficha técnica” que fue enviada con antelación a los profesores-tutores de cada curso (con copia para el/la jefe de estudios), a fin de coordinar la preparación de las actividades, el equipo y el material diverso a utilizar. En las reuniones posteriores con los docentes-tutores y con los directivos de los centros educativos se determinó que las

(17) Este tipo de talleres se inspiran, re-elaboran y complementan algunas de las propuestas del Programa AGARIMOS (Lameiras et al., 2004).

(18) Las sesiones fueron impartidas por: D^a. Ana Díaz Gómez, D. Pedro Javier Hernández Correa y D^a. Isabel Paredes Caballero.

fichas podrían ser utilizadas como material de apoyo para las tutorías, al estar detallados tanto los objetivos, las metodologías como las dinámicas a usar en cada sesión. Para facilitar el seguimiento y valoración del taller al final de cada sesión el/la docente que la impartió realizó una breve valoración de la actividad a nivel grupal con los/as asistentes y en la en la última sesión se hizo una evaluación al alumnado por medio de un pequeño cuestionario escrito. Asimismo, el/la docente que impartió cada sesión rellenó en los días posteriores una ficha de autoevaluación de la actividad y esta ficha, junto a la ficha de observación que elaboró la coordinadora del Proyecto –quien acompañó cada una de las sesiones–, se utilizaron después para obtener información que fue procesada y sistematizada.

- Actividad para el profesorado. En cada instituto se realizó una conferencia-taller a la que asistieron en forma voluntaria algunos de sus docentes; en el caso de Vera, incluso participaron docentes de institutos situados en otras localidades vecinas que tenían interés en el tema. Cada uno de los eventos tuvo una duración total de 150 minutos y en ambos el tema abordado fue el “Desarrollo del autoconocimiento y las habilidades de comunicación a través de la Atención Plena (*Mindfulness*)”. La metodología de las sesiones estuvo fundamentada en el aprendizaje mediante la experiencia y se enfocó, básicamente, a introducir las potencialidades del *mindfulness* y su aplicación en el aula: definición, componentes, principales técnicas, evidencia empírica y aplicaciones clínicas y educativas; la práctica del *mindfulness*; la reducción del estrés docente y del *burnout*; así como el desarrollo de habilidades de comunicación y gestión emocional. Precisamente una explicación más concreta del *mindfulness* la ofrece el profesor Israel Mañas (quien impartió ambas sesiones en Sevilla y Vera) y sus colaboradores en el último capítulo de este libro colectivo.

Aparte de la información obtenida durante el desarrollo de las sesiones en ambos institutos, la investigadora-coordinadora del Proyecto recopiló más datos durante los períodos del trabajo de campo mediante observación participante, entrevistas formales e informales, visitas y

reuniones en los centros educativos y reuniones virtuales. Esta información se complementó con la consulta de bibliografía específica y relacionada con el tema de investigación.

3.2. Principales resultados

A continuación se realiza una síntesis de los principales resultados obtenidos durante la investigación realizada:

- a) Indicadores de las actividades desarrolladas en los institutos seleccionados en Sevilla y Vera:
 - Nº de participantes según sexo, edad y procedencia: participaron 105 personas en total, de las cuales el 60 % son mujeres (entre adultas y menores de edad);
 - El 56,19 % de asistentes tienen edades entre 11 y 13 años;
 - En el alumnado de Vera: 53% es de procedencia extranjera (Reino Unido, Marruecos, Francia, Ecuador) y 25% de etnia gitana;
 - En el alumnado de Sevilla: 7,40% es de procedencia extranjera (Ecuador) y 3,70% de etnia gitana;
 - Entre el profesorado asistente a la conferencia-taller de Vera: 12% es de procedencia extranjera (Argentina, Chile y Lituania) y la edad promedio es 42,36 años;
 - Entre el profesorado asistente a la conferencia-taller de Sevilla: 100% es de nacionalidad española y la edad promedio es 51,45 años;
- b) Se identificó la existencia de diferentes tipos de discriminación y desigualdad presentes en el día a día de los centros educativos y que no sólo responden o están relacionados con la procedencia fó-ránea del alumnado, sino con la reacción negativa ante cualquier tipo de diferencia que sea considerada ajena al grupo de pares. Es decir, existe entre algunos grupos de preadolescentes, adolescentes y jóvenes una postura negativa hacia quien es diferente o distinto/a.
- c) El análisis concreto que plantea la investigación desarrollada contribuye a situar la dimensión de los distintos tipos de discrimina-

ción y desigualdad, a explicarla de acuerdo a las propias características de los grupos y las relaciones establecidas en su interior, así como a encontrar algún tipo de apoyo que pueda servir para afrontar esas diferencias. Así, en el curso de Vera fue posible observar una articulación más compleja entre el alumnado dado el perfil más heterogéneo de procedencia; durante el transcurso de las sesiones fue posible observar cómo en ocasiones los problemas de comunicación pueden servir para el afloramiento de prejuicios entre las partes que luego podrían desencadenar episodios de discriminación ante aquella persona que es considerada diferente. En el caso de Sevilla, en el grupo se apreció una relación bastante fluida desde el principio, lo cual se atribuyó a las características más homogéneas de su composición, pues sólo dos alumnos/as eran de origen extranjero y uno de etnia gitana; el grupo aparece más equilibrado en su distribución no apreciándose desagregación por sexos, aunque quienes ejercen el liderazgo del grupo son varones.

- d) La metodología y actividades desarrolladas durante las sesiones sirvieron de apoyo ante diversas situaciones detectadas. En este sentido, básicamente los/as docentes que impartieron las sesiones en lugar de dar discursos al alumnado sobre lo que “debería ser”, usaron actividades a través de las cuales los/as alumnos/as pudieran reflexionar y cuestionar desde sí mismos/as los valores que impregnan sus acciones, pues muchas veces reproducen esquemas adultocéntricos y androcéntricos que están fomentando la desigualdad y la exclusión. En el caso de Vera, por ejemplo, sirvió al grupo para superar la exclusión que se hacía de un alumno nuevo; a las alumnas de origen marroquí las sesiones ayudaron a superar la timidez que ocasionaba a veces su autoexclusión del grupo; se posibilitó una mejor inserción de los alumnos (varones) de etnia gitana, algunos de los cuales previamente permanecían aislados del grupo al haber actuado de manera agresiva hacia algunos compañeros. En el caso de Sevilla, se apreció que las sesiones resultaron positivas para que el grupo se comunicara mejor y, sobre todo, cuestionaran algunos prejuicios sexistas que emergieron con las actividades de alguna de las sesiones, lo cual mostró que algunas alumnas asumieran un perfil de sumisión frente a algunos alum-

nos con perfil machista y agresivo. En las distintas dinámicas en Sevilla se procuró trabajar los valores de igualdad entre los sexos y hacer que el propio alumnado cuestionara los prejuicios, principalmente en la sesión dedicada al tema de género; en esta sesión, sobre todo, se observó gran implicación del grupo con las actividades que se desarrollaron e incluso hubo gran apoyo del alumnado y el profesor-tutor para rellenar después, durante la hora de tutoría, un cuestionario específico que no se pudo completar en la sesión.

- e) Ha sido posible implementar un modelo piloto para enfrentar la discriminación y la desigualdad en las aulas cuyo núcleo de acciones buscan propiciar el autoconocimiento y la comunicación a través de la formación en estos temas del alumnado y el profesorado, aunque su alcance resulta limitado al tiempo que duró la aplicación del Proyecto. La implementación de actividades como las planteadas se ven necesarias para favorecer, en forma práctica, el mayor conocimiento personal y fomentar así valores de respeto por la diferencia y diversidad, yendo con ello más allá del nivel discursivo con el que muchas veces se inculca este tipo de valores. Además, el modelo piloto propone un reforzamiento de la labor de tutoría al contribuir a mejorar la falta de formación del propio docente-tutor en estos temas, dar apoyo con la formación del alumnado, y a la búsqueda de vías para que la formación en valores del alumnado no se reduzca a la clase de tutoría y más bien implique al resto de docentes. A nivel del alumnado resulta adecuado que, para implementar este tipo de modelo piloto, el eje del taller esté centrado en el conocimiento personal. Además, sería necesario ampliar el número de sesiones durante todo el curso escolar y que los/as docentes-tutores tuvieran una formación específica sobre el autoconocimiento y la comunicación que les ayudara a experimentar-aprender dinámicas que luego pudieran ser reproducidas en el aula.
- f) Las estrategias más adecuadas para implementar acciones contra la discriminación en los centros educativos son aquellas que incorporan una metodología activo-participativa que posibilite una mejor aproximación a las necesidades concretas que tienen los/as adolescentes y los/as jóvenes, sean o no de procedencia inmigrante. Este

tipo de metodología hacen posible que el sean los propios sujetos quienes por sí mismo consigan generar acciones para resignificar relaciones de exclusión y discriminación. Además, en el caso de las actividades realizadas con los docentes, las dinámicas participativas fueron de ayuda para poner en común las necesidades, pero también cuáles serían, en su opinión, las herramientas que les resultaran más útiles para ampliar su formación en estos temas.

- g) La importancia de involucrar a los directivos y docentes de los centros educativos y trabajar conjuntamente con ellos en todas las fases del proyecto piloto, a fin de conseguir su mejor implementación. Sin la colaboración entre los investigadores y los/as docentes no habría sido posible realizar un diagnóstico de las necesidades específicas, así como tampoco procurar diseñar actuaciones ajustadas a los requerimientos de cada grupo.
- h) En un plano más general de la convivencia, se logró identificar algunos patrones y factores que condicionan la inclusión social de la población inmigrante (principalmente de países empobrecidos) y de la población local de etnia gitana –en esto hay coincidencia con otros estudios (García Castaño, et al., 1999 y 2011)–, observándose la reproducción a nivel cotidiano de modelos, discursos y prácticas principalmente discriminatorias, androcéntricas y adultocéntricas. Así, se determinó la presencia de discriminación y desigualdad en las relaciones sociales que se establecen entre población inmigrante y autóctona; el hecho de que en ocasiones la diferente actitud de la población autóctona tenía relación con el país de procedencia de las personas migrantes, y la tendencia por una parte de la población autóctona e inmigrante a reproducir diversos comportamientos, actitudes y modelos estereotipados y cargados de prejuicios que, difundidos desde los medios de comunicación pero, sobre todo, a través de la información que circula en sus redes personales de apoyo, terminan por resultar discriminantes y no contribuyen a fomentar una convivencia en igualdad y de respeto hacia la diferencia.
- i) Además, se concluyó que existen una serie de condicionantes que están limitando la inserción adecuada de adolescentes y jóvenes

en los espacios domésticos, educativos y de ciudadanía, principalmente en lugares y espacios sociales en los cuales existe un mayor porcentaje de población extranjera.

3.3. Valoración del alcance y limitaciones del proyecto

En cuanto al grado de cumplimiento de objetivos, se estima que se alcanzó a cumplir aproximadamente el 80% de los objetivos propuestos por el proyecto: así, no se pudieron realizar todas las actividades previstas con jóvenes y tampoco las destinadas a los/as progenitores/as, dados los condicionantes imprevistos y arriba indicados.

Valorar el alcance y la limitación de las actividades implementadas por el proyecto pasa por determinar si éstas podrían contribuir a la toma de conciencia y a desarrollar actitudes y acciones positivas hacia la diferencia, constituyéndose en un medio para fomentar el empoderamiento de las personas participantes desde valores de respeto e igualdad, como una forma de limitar la generación de situaciones de discriminación y desigualdad en el día a día. En este sentido se puede considerar que el proyecto piloto posibilitó desarrollar una micro-experiencia comparativa en dos centros educativos en Sevilla y Vera, buscando además contribuir a la búsqueda de herramientas innovadoras para que las propias personas (autóctonas e inmigrantes) sean quienes pongan en práctica una convivencia más adecuada a nivel cotidiano, rompiendo con barreras y prejuicios que muchas veces impiden una mayor comunicación. Asimismo, en términos generales, los resultados obtenidos permiten analizar y comparar, en dos escenarios específicos, cuáles son los factores que condicionan y/o favorecen la igualdad, posibilitando enfrentar diversos tipos de discriminación y violencia, siendo el factor clave el desarrollo de un mayor autoconocimiento.

Las actividades desarrolladas con el alumnado han tratado de brindar experiencias prácticas antes que teóricas sobre cómo fomentar el respeto hacia la diferencia y la diversidad, al ser esta una necesidad observada en actividades anteriores y también señalada por los/as docentes. En cuanto a las actividades para el profesorado, su alcance resulta más limitado dado los ajustes que fueron necesarios hacer al inicio del

proyecto que obligaron a reducir el número de sesiones con ellos. No obstante, particularmente en Vera la gran acogida que hubo hacia la conferencia-taller ha fructificado en nuevas acciones de formación para el curso 2013-14 organizadas por los/as propios/as docentes, y que no se limitan al instituto local sino que se hacen extensivas a los/as docentes de otros centro educativo de la comarca; de esta manera se ofrece una acción en “red” que aglutina a varios/as docentes interesados/as en ampliar sus conocimientos y dotarse de herramientas para afrontar mejor su labor, siendo esta una característica ya observada en actividades anteriores a nivel de los/as docentes (Cruz, 2010b).

4. A modo de conclusión: propuestas y recomendaciones

A continuación, brevemente plantearé algunas propuestas y recomendaciones que, surgidas a partir de la implementación del modelo piloto, considero pueden ayudar a enfrentar la discriminación y desigualdad presentes en los espacios educativos, donde se termina esencializando las diferencias y generando rechazos a los/as hijos/as de personas que provienen de países empobrecidos.

En primer lugar, parece importante que se puedan realizar más proyectos como el que aquí se ha expuesto, pues aunque modesto y limitado, ha mostrado que puede constituirse en un medio innovador para potenciar la construcción y el afianzamiento de espacios de convivencia en las aulas que, posteriormente, podrían ser replicados en otros espacios sociales (doméstico, laboral, de mercado, de ciudadanía...).

En segundo lugar, resulta necesario que el profesorado potencie el conocimiento emocional y afectivo del alumnado, no solamente durante las clases dedicadas a la tutoría sino en el resto de asignaturas, y que lo haga por medio de ejercicios y prácticas en vez de discursos. Por ello es vital que el docente disponga y/o adquiera una mayor sensibilización y habilidades que permitan estimular la comunicación en las aulas al tiempo que fomentar la capacidad de escucha activa. En este sentido, la profundización del conocimiento y la práctica del *mindfulness*, podría ser utilizada como herramienta y favorecer más adecuadamente la labor

de enseñanza-aprendizaje, fomentando desde la creatividad el diálogo y el respeto recíproco entre el alumnado y el profesorado. Quizás así se pueden encontrar nuevas vías para atender al alumnado absentista, problemático, con déficit de atención, o aquel que llega en mitad del curso sin necesidad de que sus carencias se justifiquen por su procedencia extranjera.

Referencias bibliográficas

- Agrela, B. (2002), “La política de inmigración en España: reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural”, *Migraciones internacionales*, vol. 1, nº 2, pp. 93-121.
- Aparicio, R. y Portes, A. (2010), Informe de resultados de la investigación “Proyecto ILSEG: Estudio de las familias con hijos e hijas de origen inmigrante”, Fundación Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Madrid.
- Cachón Rodríguez, L. (2002), “La formación de la ‘España inmigrante’: mercado y ciudadanía, *REIS. Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 97, pp. 95-126.
- Calvo Buezas, T. (2003), *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*, Editorial Popular, Madrid.
- _____ (2013), “Inmigración y racismo (1992-2012). Veinte años después del asesinato de Lucrecia”, *Almenara. Revista Extremeña de Ciencias Sociales*, nº 5, disponible en: <https://sites.google.com/site/almenararevistasociologia/home/almenara-no-5---primer-semester-2013/articulos-almenara-no-5/inmigracionyracismo1992-2012veinteanosdespuesdelasesinatodelucrecia> (Consulta: 20/01/2014)
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2011), “La retórica de la educación inclusiva en la incorporación de los niños y niñas inmigrantes al sistema educativo en España: la paradoja de los ‘espacios de bienvenida educativa’”, en F.J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Instituto de Migraciones, Granada, pp. 421-430.

- Castedo, A. y Berdié, A. (2008), El racismo cala en las aulas, *El País*, 18 de julio, disponible en: http://elpais.com/diario/2008/07/18/sociedad/1216332002_850215.html (Consulta: 20/01/2014)
- Castles, S. (2005), *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios. Dos trabalhadores convidados às migrações globais*, Fim de Século, Lisboa.
- Cea D'Ancona, M. A. y Valles, M. (2011), *Evolución del Racismo y la Xenofobia en España [Informe 2011]*, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Madrid, disponible en: http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/inicio_descargaFichero.action?bibliotecaDatoId=216 (Consulta: 20/01/2014)
- Checa, F., Arjona, A. y Checa, J.C. (2007), “El extañamiento cultural en espacios migratorios. La juventud andaluza ante el reto de la multiculturalidad”, *Migraciones Internacionales*, vol. 4, nº1, pp. 111-140.
- Colectivo IOE, “Actitudes ante los inmigrantes ¿discriminación o trato igualitario?”, *Sal Terrae*, nº 1045, 2001, pp. 379-395.
- _____ (2008), “Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?”, CECA, recuperado el 20/01/2014 de: <http://www.colectivoioe.org/uploads/b225ac1dc83b7bebdda55da3c4e7ef65a1cd9a72.pdf>
- Cruz, P. (2010a), “Familiares, amigos y conocidos. La sociabilidad de bolivianos y ecuatorianos en Almería y Murcia a partir de una aproximación a las redes sociales de apoyo”, en C. de Castro, E. Gadea, A. Pedreño Cánovas (Eds.), *Mediterráneo Migrante. Tres décadas de flujos migratorios*, EDITUM, Murcia, pp. 285-310.
- _____ (2010b), “Apertura de espacios de solidaridad. La experiencia de intervención social en Vera entre 2006-2008”, en P. Cruz (coord.), *Sobre la convivencia intercultural y la construcción de espacios solidarios. La experiencia en Vera 2006-2008*, Arcibel Editores, Sevilla, pp. 13-53.
- Cruz, P., Medina, R. y Rozo, J. (2011), “La percepción de discriminación a nivel endo y exogrupal en la migración de bolivianos y ecuatorianos a las CC.AA. de Andalucía, Murcia y Valencia”, en F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I*

- Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Instituto de Migraciones, Granada, pp. 2289-2298.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006), Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado, Avances en supervisión educativa, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, [revista electrónica] nº 3, http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=30 (Consulta: 20/01/2014)
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2010), *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*, Observatorio Estatal de Convivencia Escolar/ Ministerio de Educación, recuperado el 20/01/2014 de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13567.pdf&D=OK>
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010), “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 16, pp. 235-264, recuperado el 20/01/2014 de: http://www.fundacionlengua.com/extra/descargas/des_36/Integracion-del-alumnado-inmigrante.pdf
- García Castaño, F.J., Barragán, C. y Granados, A. (1999), “Inmigración extranjera, formación e interculturalidad”, *Intervención Psicosocial*, vol. 8, nº 2, pp. 191-220.
- García Castaño, F.J. y Carrasco, S. (2011), “Presentación”, en F.J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, pp. 269-288, recuperado el 26/02/2014 de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/GarciaCarrasco2011.pdf>
- García-Cano, M., Márquez, E. y Agrela, B. (2008), “Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural: discursos y praxis de la educación intercultural”, *Papers: revista de sociología*, nº 89, pp. 147-167.
- García-Ramírez, M., Albar, M.J., Morano, R. y Paloma, V. (2007), “Metodología de la intervención social: implicaciones para la investigación y la práctica de la psicología comunitaria”,

en Maya, I., García, M. y Santolaya, F.J., *Estrategias de intervención psicosocial. Casos prácticos*, Ediciones Pirámide, Madrid, pp. 45-75.

IFIIE - Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2011a), Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. 1999-2010, Ministerio de Educación, disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/a4ba94c2-811a-48de-b2cc-180062b3b6db/alumnado-extranjero-1999-2010-pdf.pdf> (Consulta: 10/12/2013)

_____ (2011b), Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011), Ministerio de Educación, disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/389e0f1e-4223-4d63-b336-64d97234e951/alumnado-extranjero-2000-2011-pdf.pdf> (Consulta: 10/12/2013)

INE - Instituto Nacional de Estadística (2002), *Notas de Prensa*, nº 255 (Censo de Población 2001), recuperado el 05/11/2013 de: <http://www.ine.es/prensa/np2002.htm>

_____ (2012), *Notas de Prensa*, nº 710 (Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2012. Datos provisionales. 19 de abril de 2012), recuperado el 06/01/2014 de: <http://www.ine.es/prensa/np710.pdf>

_____ (2014), *Notas de Prensa*, nº 822 (Cifras de población a 1 de julio de 2013. Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2012. Datos provisionales, 10 de diciembre 2013 actualizado a 27 de enero de 2014), recuperado el 03/02/2014 de: <http://www.ine.es/prensa/np822.pdf>

Juliano, D. (1993), *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*, Eudema, Madrid.

_____ (2001), “Educación e inmigración en clave de futuro”, Barcelona, Universidad de Barcelona, recuperado el 10/12/2013 de: <http://centreatigona.uab.cat/docs/articulos/Inmigraci%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20clave%20de%20futuro.pdf>

- _____ (2002), “Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad”, *Anuario de Psicología*, vol. 33, nº 4, pp. 487-498.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M. y Dopereiro, M. (2004), *Programa AGARIMOS. Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*, Pirámide, Madrid.
- Martínez Veiga, U. (2001), Organización del trabajo y racismo. El Eji-do (España) en el año 2000, *Migraciones Internacionales*, vol. 1, nº. 1, pp. 35-64.
- MEC - Ministerio de Educación (2011), *Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012*, recuperado el 10/03/2014 de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/09/datos-y-cifras-2011-2012?documentId=0901e72b80ea4d86>
- _____ (2013), *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*, recuperado el 10/03/2014 de:
http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf
- Pedone, C. (2004), Tú siempre jalas a los tuyos. Las cadenas y las redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España, Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona, recuperado el 10/07/2014 de: <http://www.tdx.cesca.es/DTX-1027104-170605/>
- Peñalva-Vélez, A. y Soriano-Ayala, E. (2010), “Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras”, *ESE: Estudios sobre educación*, nº 18, pp. 37-57, disponible en: <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/9819> (Consulta: 20/01/2014)
- Sánchez Alonso, B. (2010), “El final del ciclo emigratorio español: *desideratum*”. *Historia y Política*, nº 23, pp.135-162.
- Sánchez Fernández, S. (2003), “Interculturalidad, inmigración y educación”, *Aldaba: Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, nº 29 (Ejemplar dedicado a: El aprendizaje del caste-

- llano en el alumnado de habla tamazhigt), pp. 13-32, recuperado el 15/01/2014 de: <http://www.uned.es/ca-melilla/Webmell1/Aldaba25/NUMERO%2029/REVISTA%2029.pdf>
- Sánchez Rubio, D. (2014), “Crítica de una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos”, mimeo.
- Soriano, E. (2014), “Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa”, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, nº 4, recuperado el 10/02/2014 de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art4.pdf>
- Stolke, V. (1993), “El ‘problema’ de la inmigración en Europa: El fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión”, *Mientras tanto*, nº 55, pp. 73-90.
- Wieviorka, M. (2007), “La mutación del racismo”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLIX, nº 200, pp. 13-23.

Artículos en periódicos:

- El País*, “Las niñas no sufren discriminación’. La integración de los hijos de los inmigrantes parece más fácil en España que en otros países. Los menores recursos y formación familiares lastran el proceso”, 19 de mayo de 2012, p. 44-45.
- El País*, “Detenido un hombre por una agresión xenófoba a una menor ecuatoriana”, 23 de octubre de 2007, recuperado el 10/03/2014 de: http://elpais.com/diario/2007/10/23/espana/1193090421_850215.html

Sobre lo educativo en la vida corriente. Para la convivencia de los/as ciudadanos/as del mundo

Pedro Javier Hernández Correa¹

*Nadie bebe latín a los diez años.
El Álgebra, ¡quién sabe lo que era!
La Física y la Química, ¡Dios mío,
si ya el sol se cazaba en hidropilano!*
(R. Alberti, *Cal y canto*)

Introducción

En el pasado mes de diciembre, en un barrio de la zona Este de Sevilla, conocido como La Plata/Su Eminencia, un grupo de personas fueron convocadas a un encuentro multicultural y plurireligioso. Familias con niños y niñas, adultos y jóvenes de ambos sexos compartiendo sus creencias y su cultura, que fueron plasmadas incluyendo en la misma mesa símbolos cristianos (en sus ramas protestante y católica), musulmanes, judíos, se encendieron velas que fueron colocadas sobre el mapamundi, deseos expresados por escrito y compartidos por la unión de las ramas de un árbol pintado en un mural... Y, por supuesto, la comida, proveniente de lugares, no tan distantes entre sí como las distancias que establecemos simbólicamente entre las personas por ser diferentes, Norte de África, Zona Andina de América, Asia, Sur de Europa.

Una lección para los responsables de las instituciones internacionales convocadas entorno a la Alianza de Civilizaciones. Un acto sencillo, humilde, sin difusión en los medios, que pasa desapercibido por anónimo, organizado y celebrado por ciudadanos y ciudadanas del mundo, solo que convocado en un territorio concreto del Planeta, con un aforo

(1) Educador en Servicios Sociales del Ayuntamiento de Sevilla. E-mail: pjhernandez80@gmail.com; pjhernandez.bienestarsocial@sevilla.org

que superaba el centenar de personas. Probablemente, la mayoría de los presentes ni siquiera conozcan el concepto y, sin embargo, lo practicaban: luchaban contra las diferencias económicas compartiendo lo que tenían para comer, construían puentes que unen a los pueblos y personas no más allá de sus diferencias culturales o religiosas, sino cargando con ellas, integrándolas en el mismo espacio y tiempo, desde la cotidianidad de la convivencia, disponiéndose a tener un mejor conocimiento y entendimiento mutuos, sin perder de vista los conflictos, pero asumiendo que se pueden llegar a acuerdos, a entenderse... Quizás no sea tan perfecto como aquí se narra (siempre hay quien intenta apropiarse para sacar algún beneficio personal o busca un interés partidista o confesional), pero lo cierto es que sucedió. Muchos de los participantes viven además en un escenario de crisis económica permanente, están situados en el escalafón más bajo respecto a las circunstancias socioeconómicas que padecen o, lo que es lo mismo, en la desviación típica poblacional en situación de vulnerabilidad y/o exclusión.

Esa característica junto a otros factores contrarios a la integración (escaso nivel formativo, incluso analfabetismo o desconocimiento del castellano, la pertenencia de algunos al flujo de población inmigrante –o todo junto–, que aumentan las dificultades en la empleabilidad, generan condiciones precarias para el acceso a un vivienda, para una vida saludable...) son cuestionados por indicadores de resiliencia como este ejemplo que se acaba de exponer.

Los barrios de nuestras ciudades están vivos y las tupidas redes que los conforman, en movimiento. La convivencia cotidiana de la pluralidad, con la presencia de tensiones y respuestas a las mismas, con alternativas que se nutren de la diversidad cultural, mostrando la capacidad para que se produzcan alianzas no impuestas sino creadas para vivir, para con-vivir. Si situamos en estas microexperiencias como base sobre la que se sustentan las civilizaciones, entonces es posible reforzar los cimientos de procesos de integración. Si los intentos se producen verticalmente, desde las esferas más alejadas de la ciudadanía, y no tienen en cuenta estas vivencias es posible que tengan un efecto mediático importante, donde se desarrollen discursos en la línea de compatibilizar pensamientos y culturas diferentes entre sí, pero en la práctica de

la vida cotidiana no obtendrán los efectos esperados, pues no tienen que ver con lo experiencial del día a día sino con los deseos teóricos de buena voluntad. Proponer que se sigan realizando esfuerzos en esta línea sin tomar en cuenta los aprendizajes emergentes de estas y otras experiencias similares en localidades de todo el Planeta, no parece lo más acertado. Es preciso poner valor a lo que ocurre en estas reuniones en lo que a pluralidad se refiere, en la posibilidad de conexión, de cooperación, de intercambio desde la diversidad cotidiana que las bases populares experimentan.

Si se le ha dado importancia a estas vivencias y se ha considerado su valía, entonces aspiran a ser convocadas como contenidos de los sistemas de socialización, sobresaliendo los procesos educacionales tanto desde ámbitos formales como informales. Serían los puntos cardinales en los que se van a mover los aprendizajes y enseñanzas de los contenidos señalados.

1. Aprender y enseñar a convivir

Creo que tenemos que seguir aprendiendo..., a convivir. Y la escuela (entendida como el lugar en el que se aprende) es esta experiencia indicada al comienzo del texto. No es la única, pero representa un modelo de lo que debería ser nuestra vida en común, reforzando los valores que definen la democracia². Ya lo anunciaba Faure et al. (1983) en su informe sobre la educación a nivel mundial en los años setenta: “Restituir a la educación las dimensiones de la existencia vivida, redistribuyendo la enseñanza en el tiempo y en el espacio [...] Se trata, por otra parte, de renunciar a limitar la educación sólo al espacio escolar, y de utilizar a fines educativos todos los tipos de instituciones existentes, educacionales o de cualquier otra clase, así como múltiples actividades económicas y sociales” (Faure et al., 1983: 266-267). Existencia

(2) Véase en la Constitución de 1978 donde advierte sobre la voluntad de “establecer una sociedad democrática avanzada, y colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra” (Preámbulo), en el marco de la convivencia en un orden económico y social justo, en el ejercicio de los derechos humanos.

vivida de donde se desprenden los valores que experimentamos, o lo que Zubiri (1984) argumentaba como ética sentiente, o como aquí la entendemos, vivida. En otras palabras, los valores se adquieren en la experiencia. Las generaciones más jóvenes acostumbran a imitar a los adultos en sus actos, lo que ya se puede observar en los juegos de los más pequeños, donde los modelos relacionales actúan como patrones de imitación que reproducen jugando (solos y con otros). Estos actos se convierten entonces en materia de aprendizaje y de enseñanza. Son actos con contenido relacional que proyectan valores construidos colectivamente, los cuales subrayan la presencia de una humanidad en diálogo permanente con el otro distinto de mí y con el que me descubro, acrecentando mi propio yo. Por eso hay que entenderlo como contenido y como proceso. Es decir, puede ser enseñado/aprendido, pero conservando su plus de construcción en interacción con el otro. No cabe aislarlo y ser emitido como un discurso lineal, sino definido como proceso que requiere de una gran autonomía (ya no te dicen lo que tienes que hacer, heteronomía, sino que junto al otro y con él construis un modelo relacional autónomo, donde cada uno sabe/aprende/descubre lo que tiene que hacer).

Este contenido que se propone como elemento sustancial de la socialización y la escuela como el espacio donde se aprende y se enseña, permiten identificar dos líneas de actuación.

La primera va desde esta experiencia a la escuela, es decir, cómo transmitir los valores aquí presentes a los menores de edad, para que vayan adquiriendo mayor autonomía y estructurando su moral a medida que van creciendo al ritmo de su propio desarrollo evolutivo, a lo largo del itinerario curricular en el sistema educativo. Mientras que la segunda tendría varias vertientes, la de las personas adultas y las jóvenes, y estaría ubicada fuera de la escuela. A medida que nos hacemos mayores, tendemos a pensar que ya no necesitamos aprender. Retomando a Faure, rebate este pensamiento abogando por un aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, una educación permanente, en la que “no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de «aprender a ser»” (Faure et al., 1983: 16-17).

Cambios que cada vez se van teniendo lugar con una aceleración en crecimiento constante. Lo cual requiere nuevos marcos adaptativos y, por su puesto, retomar, reinterpretar y/o recrear los valores. Aprender a ser es una tarea siempre inacabada.

2. El escenario es la vida, la propia experiencia

En este contexto están presentes las generaciones jóvenes que son adiestradas en las costumbres sociales y en las tradiciones que delimitan la cultura (socialización). Resulta interesante que Faure recurra para ejemplificar este modelo educacional a la educación africana: “Aprendían en la escuela de la vida y de la experiencia... Todo adulto era, en mayor o menor grado, un maestro” (citando a Nyerere, Faure et al., 1983: 52). Ilustra y consolida el pensamiento de partida, al tener lugar una experiencia, todos los participantes en ella aprenden y generan nuevos conocimientos, en el caso que nos ocupa, es posible una convivencia multicultural y pluriconfesional. Argumentado con otras palabras, a partir de iniciativas alternativas, se podría pretender que la educación “saliera de las aulas, [y estuviera] más relacionada con la vida cotidiana de los ciudadanos(-as)” (Hernández, 2007: 297).

Se produce un flujo osmótico entre lo que está dentro de la escuela, su currículum, desde los diseños más genéricos recogidos en la legislación hasta los más concretos en los planes de centro o las programaciones de aula, hacia afuera, adquiriendo el formato de capacidades para la adaptación al medio social, para el desempeño de roles comúnmente aceptados, normalizados, junto a una preparación básica para el acceso a la búsqueda de un medio de vida igualmente ubicado en el marco de las convenciones sociales. Digamos que el individuo está preparado para formar parte de la sociedad, cumpliendo la escuela su meta de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981). Pero, ¿es capaz la escuela de ofrecer un plus al egresado? ¿Es posible avanzar en la sociedad si la escuela solo reprodujera y preparara para reproducir? ¿Puede ofrecer la escuela visiones alternativas y capacidad de análisis crítico para producir avances en el ámbito relacional, en la sociabilidad?

La respuesta pasa por una posición política: se podría responder que sí fomenta esa capacidad de pensamiento alternativo, situándose esta posición en clave de compromiso transformador. Pedagogas y pedagogos, profesores/as y maestros/as, gestores de la educación, comunidades educativas..., posibilitan experiencias que provocan cambios en los modos de actuar, dando pie a nuevos estilos relacionales, nuevas éticas...

Una respuesta negativa remite, por una parte, al inmovilismo y a las intenciones de claras de no cambiar nada, de dejar todo como está, porque “las cosas son como son”... Pero esa respuesta nos conduce también a las resiliencias de los graduados/as, incluso de los expulsados/as por fracaso del sistema, que no se conforman con las capacidades de sociabilidad recibidas, con la reproducción y quieren y posibilitan cambios.

En cualquiera de los casos y pese a las posturas reaccionarias o conservadoras, los cambios se producen y las sociedades avanzan y producen cambios en los que la educación ha tenido algo que ver.

El ejemplo del comienzo es una alternativa a los modelos de convivencia tendentes a la exclusión. Un modelo integrador que bien podría inspirar a la escuela integradora. Con un paso más ¿cómo podría influir como patrones en otros medios educacionales fuera de la escuela? ¿Es posible aprender a con-vivir en otros contextos de aprendizaje?

3. Necesidad de estructuras básicas, los pilares

Estas preguntas nos conducen hacia la identificación de educación dentro y fuera de la escuela. El contenido de esa educación se recrea en un saber en constante evolución, que requiere un proceso a lo largo de toda la vida y que se construye con otros, colectivamente. Desde dentro de la escuela hay que una invitación a incorporar la vida cotidiana y la experiencia, mientras que desde fuera es preciso hacer experiencia de aprendizaje de las vivencias cotidianas. En este primer momento, se aprende a ser. Posteriormente, Delors et al. (1996), en los noventa, elabora un nuevo informe a partir de la herencia de Faure. Ahora los

argumentos son cuatro pilares propuestos para afrontar el advenimiento del siglo XXI. Pero sin perder de vista la actualidad del aprender a ser, “puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo” (Delors et al., 1996: 17). Así como del aprendizaje a lo largo de toda la vida, “porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana” (Delors et al., 1996: 15). Por lo cual, la educación a lo largo de la vida ha de ser considerada bajo la óptica de estos “cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos [a con-vivir], aprender a ser” (Delors et al., 1996: 34). Transcurrido el primer decenio de la centuria, ¿se puede considerar vigente dicha óptica? ¿Lo es en todos los lugares del mundo? ¿Incluye a todas las personas?

Más que contestar a estas preguntas vamos a tratar de añadir más confusión. Un sinfín preguntas que nos estimulen a cuestionarnos lo que aprendemos. En efecto, no se trata de confundir gratuitamente y sin sentido, sino de invitar a descubrir respuestas en la vida cotidiana (incluyendo cualquier contexto de aprendizaje), en ese caminar sin camino (que diría el poeta³) al que ambos autores, con años de diferencia (Faure et al., 1983 y Delors et al., 1996), planteaban y que desde aquí volvemos a retomar como educación a lo largo de toda la vida.

Empecemos tratando de identificar si esos pilares es posible encontrarlos en la experiencia narrada al inicio y qué relación puede establecerse con la educación. Hagámosle preguntas, entonces.

3.1. Aprender a conocer

El informe subraya que para aprender a conocer es precisa una competencia cognitiva básica aprender a aprender. Una capacidad de apertura al conocimiento. ¿Es posible conocer a partir de un encuentro entre personas de distintos orígenes, con confesiones que en la historia han protagonizado conflictos y enfrentamientos? ¿Pueden ponerse en

(3) Caminante, no hay camino, // se hace camino al andar (Machado, 1987).

disposición de aprender los participantes en el encuentro? ¿No estarán pensando en cómo resolver sus dificultades particulares? ¿Su situación de vulnerabilidad les permitirá acometer dicha tarea? ¿Y por qué motivo? ¿Pueden constituirse en aprendizajes significativos? ¿Lo serían para las nuevas generaciones?

Se han abierto a la posibilidad de aprender, justo a partir de sus experiencias vitales, es decir, de sus aprendizajes previos y significativos, que es lo que define básicamente a esta competencia, hacer uso de lo que ya conocemos, aplicarlo a situaciones nuevas y, añadiendo el concepto de metacognición, ser conscientes de este proceso de aprendizaje⁴. Es el protagonismo de la alumna o alumno en el aula de la vida, que toma decisiones asume riesgos y es consecuente con los pasos que da. Porque no solo están en juego conceptos o hechos, también lo están los afectos.

Santos (2010) señala que la “tarea fundamental de las instituciones educativas es enseñar a pensar, preparar para el trabajo a través del desarrollo de competencias e inculcar valores que faciliten y mejoren la convivencia” (Santos, 2010: 23-24). En resumen, recoge los cuatro pilares señalados con anterioridad expresándolos en términos de *tarea fundamental* de la escuela. Entonces este aprender a conocer que es posible en la vida cotidiana que sucede en un contexto alejado de lo institucional, pero donde la cultura se hace, se construye, adoptando una forma multicultural y transgeneracional, con un contenido que se recrea en esos valores que facilitan la convivencia, es posible trasladar-

(4) Estos conceptos han sido aplicados a leyes educativas en España, procedentes del enfoque constructivista del aprendizaje, propuesto por la psicología cognitiva en su mayor parte, aunque desde perspectivas teóricas diversas (Ausubel, Novak, Piaget, Vygostki, Bruner, Coll et al., entre otros, son los señalados como representantes teóricos). Su uso ha contribuido al diseño y planificación de los currícula del sistema educativo (cuyo esplendor tiene lugar en la década de los noventa del siglo XX), en lo referente a la forma en que aprende el alumnado (ya se trate de la infancia y la adolescencia como de las personas adultas), en la manera de programar la actividad del aula por parte del docente, en el estilo de relación profesor(-a)-alumno(-a), entre el grupo de iguales o en la interacción con el contexto.

lo e integrarlo en el currículum que debe estar en consonancia con la tarea, pero también con la interacción.

Una nueva cuestión surge, ahora en relación a cómo se hace, cómo se enseña. Pregunta formulada desde un modo de conocer efectivo, que tiene su respuesta en la formación docente, que implica conceptos –necesarios para enseñar contenido y conocer– pero también metodologías –acuciantes para que el que se dispone a enseñar–. Entonces tendremos que continuar preguntarnos seguidamente cómo tenemos que construir esa interacción profunda que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. El cómo, aspectos metodológicos

Desde un plano metodológico esta interacción en el aula conlleva al paso siguiente, cómo conectar estos aprendizajes y estas capacidades con la escuela. También ella debe estar abierta al aprendizaje para que sus jóvenes alumnos puedan recrear esa experiencia como contenido para aprender, tanto el cómo se relacionan los participantes en el encuentro como el motivo del mismo. A veces los miedos⁵ paralizan procesos enriquecedores como este, de tal manera que a un docente le puede llegar a preocupar más el currículum conceptual programado que lo experiencial como aprendizaje; esta exigencia se complejiza aun más cuando, a lo largo de la semana, se tienen sesiones de cincuenta y cinco minutos, en un horario fragmentado, con grupos de treinta adolescentes por aula; o socialmente, al estar las personas inmigrantes (que añaden la pluralidad cultural a los entornos donde habitan) valorados como sujetos que necesitan, más que como personas que pueden aportar, no se les considere como modelos de los que obtener aprendizajes. Lo cierto es que muchos docentes han realizado esfuerzos en la línea que proponemos, incluso con encuentros de similares características.

(5) Miedos que, a modo de ejemplo, pueden verse reflejados en una investigación reciente, donde se afirma que una parte del profesorado entrevistado se mostraba conforme con la afirmación “*la integración de inmigrantes en el aula ordinaria dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aquélla*” (Ocampo y Cid, 2012: 119-120).

Lo importante aquí es subrayar que esto es un aprendizaje de carácter significativo, no tanto por haberse logrado siguiendo estrategias meta-cognitivas sino porque es crucial para la convivencia pacífica en nuestros barrios y en los pueblos y ciudades del mundo.

Estas experiencias conectan con la concepción de comunidades de aprendizaje.⁶ Basándose en las redes que se constituyen a partir de las relaciones personales y la participación en la comunidad como un compromiso ciudadano, se comparten experiencias y conocimientos que revierten en las personas desplegando un doble anclaje de los contenidos, por una parte, la significatividad relacionada con aprendizajes anteriores; por otra, su vinculación a la vida cotidiana y con la colectividad, la vecindad... Los modelos de investigación y construcción del conocimiento tienen su base teórica en Freire (1988), quien proponía un aprendizaje dialógico como modelo de enseñanza aprendizaje.

Desde los estudios curriculares se aboga por asumir la pluralidad cultural como riqueza, buscando espacios y momentos –que deben estar incluidos transversalmente, aunque específicamente también se traten como contenidos–, para el debate cultural, dado que la cultura es un elemento sustancial y lleno de significado, clave en entender los procesos de aprendizaje, teniendo un papel relevante la autonomía del alumnado, la interacción entre iguales y con los docentes: “difícilmente se creará un foro real de debate cultural y un espacio de comprensión compartida si en realidad no se apoya en los conocimientos, concepciones, intereses y preocupaciones vitales del alumno/a, no sólo como individuo que forma parte de un grupo de aula, sino como niño/a que experimenta, siente y actúa también fuera del aula y de la escuela” (Gimeno, 1992: 76). Gimeno reconoce más recientemente, que somos constructores de cultura y de relaciones “y siempre necesitamos a alguien” (Gimeno, 2011: 104) para hacerlo.

Un niño o niña que entra en la escuela pero que viene de fuera de la escuela y se marcha fuera de ella al final de cada jornada. Que vive experiencias, como la narrada al comienzo, pero al llegar al aula ¿experimenta lo mismo? ¿Es posible la construcción de un mestizaje cultural

(6) Vid. <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> (consultado en julio de 2013).

a partir de ese debate en la diversidad? ¿O por el contrario, se priorizan los contenidos culturales estáticos –esos que se tienen que dar, los obligatorios–, que pierden de vista que la cultura está viva?

No hay una sola forma de hacerlo, lo que motiva a cada docente para revisar cuál es su interacción con cada alumno/a, cuál el debate que quiere plantear para que su clase construya con él un contenido para ser aprendido, también por el docente. Esa es la enseñanza.

Situados desde este enfoque, una premisa en relación a los pilares de la educación es que no se puede aprender sin el otro, por tanto, aprender a conocer está íntimamente relacionado con aprender a convivir. A la vez que este aprender a vivir juntos nos conduce a aprender a ser, en la medida en que aprendo a conocerme desde el otro: un otro yo distinto de mí, como argumentaba Lacan (1977), el sujeto puede construir su imagen identificándose como un *yo* diferenciado de *otro* humano.

Si damos mayor importancia a los valores de la convivencia y a los que sustentan las identificaciones, encontraremos que aquel alumnado con mayor dificultad para aprender contenidos conceptuales o normativos –elementos simbólicos que sustentan el lenguaje, como capacidad hablante y pensante, y la cultura–, encontrarán mayores cotas de significatividad en lo que estudian y, por tanto, adquirirán más fácilmente las capacidades en el manejo de los conceptos y aprenderán a ir participando en la construcción de las normas. Se estarán dando pasos firmes hacia la integración, una integración que tendrá luego su reflejo fuera del aula, más allá de la escuela.

Si un alumno o alumna tiene que estudiar la tabla de multiplicar en el área de matemáticas, por ejemplo, y posee un buen vínculo con la maestra o el maestro, esa interacción va a facilitar el aprendizaje, porque el primero se va a sentir cómodo, a gusto, acogido, valorado, se siente seguro porque confía en el segundo. No nos llevemos a engaño, la labor de enseñanza de cualquier área de conocimiento supone crear las bases para que se produzcan anclajes y eso forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Los aprendizajes previos del alumnado, así como la significatividad de los contenidos nuevos que tiene que adquirir están relacionados tanto con aspectos cognitivos como emocionales.

La mayoría de las personas que han pasado por un proceso de enseñanza-aprendizaje reglado, a través de un sistema educativo regulado con un currículum, han tenido la experiencia de haber disfrutado un buen profesor o profesora del que guardan gratos recuerdos; pueden haber olvidado los contenidos conceptuales o procedimentales, pero conservan la parte afectiva del aprendizaje⁷. Es sustancial que la labor docente vigile este componente dentro del currículum cotidiano en el aula.

Igualmente, los docentes obtienen beneficios, pues no solo comprueban los progresos de su alumnado en las materias curriculares de corte cognoscitivo, sino en la adecuación a la convivencia en el aula, el respeto, y la participación en los hábitos normativos del centro educativo, visualizando que alumnos y alumnas se comportan mejor. Al mismo tiempo evidencian, con el paso del tiempo, que ese vínculo relacional está vivo, recibiendo a menudo muestras de ello.

Si en algo se insiste en estas líneas, es en que la sociedad (materializada en madres y padres, familias con hijos e hijas a cargo) confía la educación de las nuevas generaciones, de esos hijos e hijas a los docentes, personas que se han formado para tratar a estos hijos, ayudándoles a construir estructuras de pensamiento para aprender para la vida. Son personas las que los docentes tienen delante en un aula que es preciso tener presente en su integralidad. Por ello, un alumno o alumna que no cumpla con las normas o no estudie, no puede ser tachado de mal alumno/a. Se tendrá que indagar sobre qué necesita que se construya en él, qué aprendizajes significativos que garanticen el anclaje son necesarios implementar para que llegue a respetar las normas o a comprometerse con el estudio autónomo y su participación en el aula. Todos los miembros que componen el grupo necesitan de él o ella.

No nos referimos solamente a una perspectiva ética. Se trata de aplicar conceptos revisados desde teorías como las propuestas de la psi-

(7) Tanto magníficas experiencias convivenciales y de relación profesor-alumno, como las narradas en la película *Los chicos del coro* (2004), como otras más dramáticas como la expuesta por Almodóvar en *La mala educación* (2004).

ciología positiva, la inteligencia emocional (Gardner, 2000; Goleman, 1996)⁸...

Fernández, Palomero y Teruel (2009) insisten en la prioridad que supone en la formación del profesorado tener presente la inteligencia emocional, debiendo articularse en torno a dos ejes básicos: formación teórica y formación personal vivenciada; puesto que estas competencias socioafectivas van a ayudar al maestro/a a afrontar los retos de la educación en un mundo tan cambiante y complejo y, lo fundamental en la escuela, educar a su alumnado: “las emociones y sentimientos de alumnos y profesores están presentes en el aula, de manera que las mutuas interrelaciones emocionales pueden generar crecimiento en ambas partes [...] el profesor no sólo tiene la obligación de conocer las materias que explica y los correspondientes métodos de enseñanza–aprendizaje, sino que debe ocuparse también de comprender a los estudiantes, de interesarse por su espacio vital, por su mundo de la vida” (Fernández, Palomero y Teruel, 2009: 34).

En el plano ético, la docencia supone un reto que debe ser dirimido en la esfera de la exigencia social. Hay un compromiso de la escuela con el encargo social de educar y los representantes primeros son los docentes. Pero además se responde de cada alumna o alumno en particular, puesto que sus padres, madres o tutores se han fiado de partida en el buen hacer del docente, confiándoles a sus hijos e hijas. De esto también hay que responder. Y la clave está en las relaciones que se establezcan entre profesor/a-alumno/a.

En el ámbito de lo metodológico para abordar un currículum, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el valor lo ocupa el conocimiento (aprender a conocer) y las competencias para llegar a él, pero si, como se ha afirmado, este no puede ser ajeno a lo emocional, entonces no se puede concebir como lo fundamental, teniendo previamente que construir una base sobre la cual asentarlos. Por esa razón, se argumenta que

(8) Estos autores abogan por un modelo educacional no centrado en la determinación de la inteligencia en función del CI, sino en las competencias relacionales, en la comunicación, en las habilidades sociales.

la excelencia depende más de las competencias emocionales que de las capacidades cognitivas (Goleman, 1996).

3.3. Aprender a hacer

Continuando con estas estructuras básicas sobre las que se asientan las bases educacionales dentro y fuera del curriculum, aprender a hacer es el siguiente reto a identificar en la experiencia del comienzo del texto. Como especificidad educacional suele relacionarse con el trabajo, con aspectos profesionales y, como argumenta Delors et al. (1996), relacionado con aprender a conocer, en tal forma que son indisociables. ¿Pueden encontrarse en esa experiencia elementos que formen para el ejercicio de un empleo? Pero no solo una capacitación para la empleabilidad, ¿constituyen aprendizajes para incrementar la capacidad para hacer frente a gran número de situaciones complejas, para ser más versátiles? ¿Y a trabajar en equipo? ¿Se puede aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo?

A simple vista, lo narrado al comienzo está vinculado con el tiempo destinado al ocio. Una reunión social o socio-religiosa. Muchas empresas han visto de gran importancia el cuidado de esta esfera en los profesionales que trabajan para ellas: desde una empresa que convoca a sus empleados/as a una cena o a una actividad lúdica para que ellos/as conecten entre sí hasta influir en ellos/as para realizar una actividad voluntaria.

Las relaciones personales vuelven a estar entonces en el fondo de la cuestión. Lo importante o lo que se busca es que la diferencia no suponga una distancia entre las personas que tienen que trabajar juntas. Ni el color de la piel, ni la lengua que hablamos, ni la cultura a la que pertenecemos o los orígenes de los que procedemos, deben suponer una distancia, más allá del tiempo que se tarda en establecer un medio de comunicación apropiado para conectar entre sí... Y en este aprender a hacer con el otro, podamos trabajar juntos y demostrar que es posible esa relación con la persona diferente a mí.⁹ Pero no acaba ahí si nos

(9) Ya hemos referido con Lacan (1977) que las identificaciones de sí mismo son posibles gracias al otro.

referimos al trabajo, a la implementación de la tarea. En esa relación el nivel de confianza debe ser lo suficientemente alto como para aprender del otro lo que nos pueda enseñar. Hay que saber situarse en el que aprende, no solo en el que es capaz de enseñar.

Es una tarea educativa enseñar a aprender, enseñar a situarse ante el otro como conocedor. Enseñar a hacer supone, por tanto, dos niveles de aprendizaje: el que nos muestra cómo funciona determinado mecanismo o cómo se fabrica..., y aquel que supone la relación con el/la compañero/a de trabajo, que es diferente de mí y que por esa razón puede enseñarme conocimientos que yo desconozco.

Aprender a hacer, a veces se destina al alumnado que se considera de exclusión (nótese, por ejemplo, los PCPI), evidentemente como una forma de integrarlo, porque se piensa que lo manipulativo puede ayudar a generar mayor satisfacción y abordar desde ahí lo cognoscitivo. Pero la propuesta de estas líneas, insiste en priorizar lo relacional y desde ahí la búsqueda del otro para su integración. Si este saber hacer (que ha supuesto un proceso de enseñanza-aprendizaje) se centra en lo relacional, entonces los logros serán mayores. Asimismo, generalizar para todos/as este nivel competencial –y no excluyente– va a lograr el encuentro y a facilitar que las diferencias se visibilicen como la riqueza que el otro me puede aportar.

Esa experiencia del inicio de colaborar todos para que se produjera el encuentro, donde cada familia aportaba algo, es lo se ha venido aplicando al ámbito de la psicología de empresa bajo el concepto de coaching,¹⁰ esto es, la búsqueda de estilos de liderazgo que tengan en cuenta al otro, que sepan situarse en la perspectiva del otro y cómo ese otro puede aportar. En la medida en que se ven las potencialidades de la persona, el coach ayuda a los empleados a mejorar sus destrezas de trabajo a través de elogios y retroalimentación positiva, mediante un sistema sinérgico de trabajo en equipo que potencia las competencias individuales en beneficio de mejores resultados para todo el equipo. El trabajo se observa bajo una óptica de desarrollo que tiene en cuenta el

(10) Algunas webs de interés: Portal del Coaching, <http://portaldelcoaching.com/coaching/>; Instituto Europeo de Psicología Positiva, <http://www.iepp.es/coachingmadrid>.

crecimiento mutuo, el aprendizaje con un destino común: la excelencia. Las relaciones verticales son sustituidas por la horizontalidad de una sociedad. Se llega a afirmar que Incluso en las profesiones técnicas y científicas, el pensamiento analítico ocupa un tercer lugar, después de la capacidad de colaborar con los demás y de la motivación de logro (Goleman, 1996).

En este sentido, la convocatoria de una escuela que enseña a hacer vuelve a estar ocupada no tanto en estrategias y operaciones concretas, sino en modos de funcionamiento personal y en relación a los demás. Volver a tomar al profesor/a como conocedor del grupo clase, como funcionamiento de trabajo en equipo, versátil, multifuncional, polivalente, conectados en red (y aprovechando las redes, no solo como medio de difusión o comunicación, sino como red de aprendizaje con otros), adaptativo y flexible...

Las redes de aprendizaje juegan un papel sustancial en este sentido, es decir, mientras que una red social nos permite poner algo en común, el propósito de una red de aprendizaje es generar conocimiento, a través de la participación e interacción de todos los miembros que integran la red, por medio de herramientas de trabajo colaborativo.

3.4. Aprender a vivir juntos

Este aprender a hacer (indivisible del aprender a conocer), desde óptica la expuesta, nos pone en conexión con el siguiente objetivo de la educación del siglo XXI propuesto por Delors et al. (1996), aprender a vivir juntos.

Salimos de la esfera del trabajo, de la adquisición de competencias para desarrollar un empleo, una actividad remunerada, una tarea, un proyecto... Del aprender a hacer pasamos a la convivencia cotidiana. Ya nombramos el marco en el que debe producirse, la sociedad democrática. Ojalá pudiéramos sostener que la ciudadanía realmente gobierna nuestras sociedades. Pero es el mercado. Ya Marc Nerfin (1988) cuando se refería al triángulo Estado-Mercado-Tercer Sector, para advertir que no sería posible si no se producía una alianza entre el estado y la socie-

dad civil y lo que vendría sería un dominio del mercado. Un sistema que no tiene fin, no tiene límite.

La convivencia vecinal en los barrios es posible y los tiempos de crisis en los que nos ha tocado vivir, se torna aun más solidaria. El frente común es ahora la lucha contra la pobreza. De hecho, haber tenido la posibilidad de compartir con otros la comida en un encuentro multicultural, multiétnico y multireligioso –el ejemplo del comienzo– es un signo que lo corrobora.

Enlazando de nuevo con el aprender a hacer para la inserción en el mundo laboral hay que situar a este grupo como emergente en la búsqueda de soluciones para salir de la exclusión. Ante el paro y la necesidad de aprender a hacer para salir de la crisis, a través de la vida asociativa vecinal, se organizan para aprender con otros a cocinar y llevarse ese día la comida a su casa, para su familia. Es necesaria la clave solidaria.¹¹ Sin ella no sería posible como proyecto. Y es ahí donde la convivencia vuelve a tomar la iniciativa. Sin solidaridad la aprender a con-vivir se convierte en una meta inalcanzable. Aparentemente, esta iniciativa puede resultar simple, incluso inocente, respondiendo al lema de los comienzos de las iniciativas de cooperación al desarrollo: “dar la caña y enseñar a pescar, en lugar de dar el pescado”.

Pero la aparición de otras capacidades y habilidades sociales se hace patente y revisten el proceso de un nivel psicosocial y pedagógico altamente rentable para las personas participantes. Sentirse valorado al aportar la fuerza de trabajo para obtener un beneficio para sí mismas y para sus familias revierte la idea de “caridad”, de recibir sin más o ser beneficiario de un recurso por padecer cierta situación que es una responsabilidad que les excede, aunque los vinculen directamente, es

(11) **Catering social:** <http://sevillaciudad.abcdesevilla.es/noticias/cerro-amate/dis-trito-cerro-amate/el-catering-social-de-su-eminencia-a-pleno-rendimiento/>. Se puede comprobar la puesta en marcha de un proyecto de catering social (implementado por la Asociación La Casa de Todos), donde las participantes, madres con hijos/as, *aprenden a hacer* de comer, al tiempo que se llevan la comida para su hogar. Se reduce la caridad, para visualizarse una forma subvencionada de obtener recursos pero aprendiendo, desde nociones de nutrición, hasta cómo prepara los alimentos para toda la familia.

decir, no tienen la culpa de la pobreza y la exclusión a la que se ven sometidos. Pero se movilizan y hacen algo con su situación, no se quedan parados/as, buscan a otros/as y se ponen en marcha buscando formas alternativas de vivir, compartiendo, con-viviendo desde la cotidianidad.

Esta búsqueda tan esperanzadora ante la exclusión social, tiene que llevarse a las aulas, si desde esa posición se encuentran alternativas –de momento, paliativas–, se convierte en una exigencia ética, un requerimiento que la sociedad va a reclamar a la escuela... No se puede seguir excluyendo a los menores que no encajan en los currícula fuera del sistema educativo, deben buscarse y encontrarse alternativas. Esto es posible, se ha comprobado en las aulas con una investigación en la que participamos el curso escolar anterior. En dos institutos de Educación Secundaria, uno, en Sevilla, en el barrio Polígono San Pablo y, otro, en Vera, Almería. En la medida en que los jóvenes estudiantes se veían escuchados y potenciados, eran capaces de visualizar que es posible la convivencia entre iguales, sin exclusión. Experimentan que este vivir juntos es posible, incluyendo la diferencia. Esto va a permitir prevenir la violencia en las aulas, por ejemplo.

En otra investigación, aplicando un programa de inteligencia emocional, obtuvieron como resultados que “al intervenir en las competencias emocionales, generar una actitud más positiva hacia la vida y practicar las virtudes de cada uno, lleva a las personas a elevar la satisfacción vital [...] con todas las consecuencias que ello implica” (Cuadra et al., 2010: 109).

3.5. Aprender a ser

Las relaciones personales son tan importantes que estos pilares de la educación han de plantearse para toda la vida (Faure et al., 1983 y Delors et al., 1996), desde la transversalidad del aprender a convivir con la diferencia. Tal es así que conversando con la psicóloga de la asociación La Casa de Todos (responsable del catering social antes mencionado), comentaba desde los resultados obtenidos en su práctica profesional en los centros escolares de la zona, un episodio donde una niña que no lee en clase durante las jornadas convencionales fue capaz de hacerlo

delante de los compañeros de aula, obteniendo la gratificación grupal de la felicitación. Ese día la menor se situó en el aprender a ser, desde la relación con el otro.

Oportunidades como esta, surgen cada vez que un chico o chica se “porta mal” en clase.¹² Si se le concede la posibilidad de la reparación, restableciendo en lo posible el daño causado, en lugar de la expulsión, se pueden obtener resultados más positivos: primero, no se deposita en los padres/madres la “culpa” de la “mala educación”, donde el grupo de responsables lo conforman la red de relaciones sociales que el menor ha establecido o le ha venido establecido, además de él mismo. Es decir, la escuela también, los medios de comunicación igualmente, padre/madre/tutor del menor y el propio alumno también. Segundo, el profesorado se implica e involucra a la comunidad educativa al completo en ver qué se puede hacer entre todos para que esta persona no quede excluida. Esta manera de actuar para que sea posible aprender a vivir juntos, está configurando una manera de ser, por tanto la escuela está educando a ser, desde la integración, no desde la exclusión, que supondría además un modelo de violencia institucional: ¿quitar a un/a chico/a de la escuela por “portarse mal”? ¿No sería al contrario, que se quedara y aprendiera? ¿No podrían aprender los demás desde esta óptica? ¿No sería reproducir una vez más aquello que queremos erradicar como es la violencia en las aulas?

En Servicios Sociales, hoy he entrevistado a una menor que no ha cumplido los catorce. Hizo una pintada ofensiva contra otra niña de un colegio cercano al suyo. Acude porque fue denunciada y la Fiscalía de Menores envía un oficio para intervenir con la familia de esta chica. En el transcurso de la entrevista, ella se presenta esquiva, no reconociendo lo sucedido como agresión. Pero cuando se le pide que piense si hubiera sido a ella a quién iba dirigido el mensaje y se le pregunta cómo se hubiera sentido, cambia radicalmente y se siente afectada, reconocien-

(12) Debería revisarse toda actuación en referencia a las aulas de convivencia (vid. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/Publicacionesde laConsejeriadeEducacion/MATERIALESCONVIVENCIA/1192704628204_libro3_contenido.pdf) y su ausencia en muchos centros educativos de ESO.

do entonces el daño y solo en ese momento ella misma propone cómo podría reparar el daño causado. ¿Qué hubiera ocurrido si hubiéramos echado la culpa a los docentes de su instituto? ¿Qué hubiera pasado si se la hubiéramos echado al padre o a la madre? ¿Qué si la hubiéramos depositado en la propia joven?

Probablemente, todos se hubieran sentido mal, y las reacciones hubieran sido diversas, desde echar la culpa a su vez al otro, hasta el extremo de poner una denuncia por sentirse agraviado. Pero ahora que a la menor se le ha dado la posibilidad de reparar, es posible que todos se sientan bien y todos quieran participar con la menor para ayudarla en la toma de conciencia, al reconocimiento del daño al otro y en la reparación.

Las relaciones personales han marcado la intervención, la devolución de la subjetividad, donde cada uno asume su rol, su responsabilidad, han hecho que todos los participantes hayan aprendido a ser, a ser con el otro, a con-vivir.

Referencias bibliográficas

- Almodóvar, P. (2004), *La mala educación* (film), El Deseo, Madrid.
- Aulas de convivencia, recuperado en agosto de 2013 de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdelaConsejeriadeEducacion/MATERIALESCONVIVENCIA/1192704628204_libro3_contenido.pdf
- Ausubel, D.P.; Novak J.D.; Hanesian, H. (1990), *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.
- Barratier, C. (2004), *Los chicos del coro* (film), Galatée Films, Pathé Renn Productions, France 2 Cinéma, Novo Arturo Films, París.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Coll, C., Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. (1993), *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona.
- Catering social, recuperado en agosto de 2013 de: <http://sevillaciudad.abcdesevilla.es/noticias/cerro-amate/distrito-cerro-amate/el-catering-social-de-su-eminencia-a-pleno-rendimiento/>

- Comunidades de aprendizaje, recuperado en julio de 2013 de: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Cortes Generales, Constitución española, BOE, nº 311 de 29 de diciembre de 1978, reformada en BOE, nº 233 de 27 de septiembre de 2011.
- Cuadra, A.A.; Veloso, C.B.; Moya, Y.; Reyes, L.; Vilca, J. (2010), “Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital”, *Salud & Sociedad*, vol. 1, nº. 2, pp. 101-112.
- Cruz, P. (coord.) (2010), *Sobre la convivencia intercultural y la construcción de espacios solidarios. La experiencia de Vera 2006-2008*, ArCiBel, Sevilla.
- Delors, J. et al. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Santillana-UNESCO, Madrid.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Pétrovski, A.V., Rahnama, M., Ward, F.C. (1983), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Alianza, Madrid.
- Fernández, M. R.; Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009), “El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 12, nº 1, pp. 33-50, recuperado en julio de 2012 de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf
- Freire, P. (1988), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- Ibernón, F. (coord.) (2002), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Graó, Barcelona.
- Gardner. H. (2000), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Paidós, Barcelona.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Gimeno, J. (2011), *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*, Morata, Madrid.
- Goleman, D. (1996), *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.
- Hernández, F. (2007), “La importancia de reconocer al otro como sujeto que puede aprender”, *Organización y Gestión Educativa*, vol. 15, nº 4, pp. 25-29, recuperado en agosto de 2013

- de: http://www.heziberri.net/adjuntos/La_importancia_de_reconocer_al_otro.pdf
- Hernández, P. J. (2006-2007), “Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Marchioni”, *Cuestiones Pedagógicas*, vol.18, pp. 285-300.
- Hernández, P. J. (2010), “Educación e inmigración. Vera, un lugar donde aprender a convivir”, en Cruz, P. (coord.), *Sobre la convivencia intercultural y la construcción de espacios solidarios. La experiencia de Vera 2006-2008*, ArCiBel, Sevilla, 2010, pp. 137-147.
- Instituto Europeo de Psicología Positiva, recuperado en agosto de 2013 de: <http://www.iepp.es/coachingmadrid>
- Lacan, J. (1997), *Los cuatro principios fundamentales del psicoanálisis: seminarios XI*, Barral, Barcelona.
- Machado, A. (1987), *Campos de Castilla*, Cátedra, Madrid.
- Nerfin, M. (1988), *Ni Príncipe, ni Mercader Ciudadano. Socialismo y Participación*, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Lima.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona.
- Ocampo, C. I.; Cid, B. (2012), “Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 30 (1), pp. 111-130, recuperado en junio de 2013 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/rie.30.1.114321/140111>
- Portal del Coaching, recuperado en agosto de 2013 de: <http://portaldelcoaching.com/coaching/>
- Santos, M. A. (2010), “Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida”, *Revista de Educación*, n° 351, Enero-Abril, pp. 23-47.
- Vygotski, L. S. (2000), *El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores*, Crítica, Barcelona.
- Zabala, A. (1995), *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar*, Graó, Barcelona.
- Zubiri, X. (1984), *Inteligencia sentiente: Inteligencia y realidad*, Alianza-Fundación Zubiri, Madrid.

Educación consciente: *Mindfulness* (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes

Israel Mañas Mañas¹
Clemente Franco Justo²
María Dolores Gil Montoya³
Consolación Gil Montoya⁴

Introducción

El objetivo de este trabajo es contribuir a la introducción y expansión del *mindfulness* en el ámbito educativo. Nos ceñiremos al contexto de la docencia en las escuelas e institutos, dejando al margen otros como la familia o la educación superior o universitaria. No obstante, parte de lo que aquí se expone es extrapolable a estos y otros contextos. Consecuentemente, estas líneas están dirigidas principalmente a maestros y/o profesores, pero lo cierto es que cualquier persona interesada en la educación (estudiantes de magisterio, padres, tutores, etc.) y/o en el *mindfulness* podría beneficiarse.

Resulta bastante complejo intentar resumir en un capítulo de libro qué es el *mindfulness*, qué papel está teniendo actualmente en la educación, qué evidencias científicas existen hasta la fecha, cómo se puede practicar y enseñar, especialmente si el lector no está familiarizado con la temática. En tal caso, le proponemos que considere este trabajo como una invitación a investigar sobre el tema, que acuda a las fuentes originales y, sobre todo, que comprenda y experimente a través de la experiencia directa, (esto es, de su práctica diaria) qué es el *mindfulness*

(1) Departamento de Psicología, Universidad de Almería. E-mail: imanas@ual.es

(2) Departamento de Psicología, Universidad de Almería. E-mail: cfranco@ual.es

(3) Departamento de Informática, Universidad de Almería. E-mail: dgil@ual.es

(4) Departamento de Informática, Universidad de Almería. E-mail: cgilm@ual.es

y los beneficios que produce. Es como si este trabajo tratase sobre los beneficios de la actividad física o el deporte pero el lector no realiza actividad física ni deporte alguno. Cobraría aún más importancia si el lector pretendiese enseñar e instaurar en sus alumnos estos hábitos saludables sin que él los practique. Lo que deseamos hacer explícito es la importancia que tiene el compromiso personal con la práctica del *mindfulness* para poder llegar a comprender realmente de qué va todo esto, así como experimentar lo que ocurre cuando se practica. Sólo de este modo estaremos en disposición de poder transmitir y enseñar *mindfulness* a nuestros alumnos e hijos.

El título de este trabajo, *Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes*, tiene que ver con esta cuestión. Nuestra propuesta es que el maestro, el padre, la madre, primero ha de ocuparse de sí mismo para poder ocuparse de su alumno o hijo. Abogamos por desarrollar un firme compromiso en cuanto asumir nuestra responsabilidad personal para desarrollar nuestra propia consciencia, autoconocimiento y una serie de habilidades que nos permitan actuar de manera más efectiva y saludable en nuestras vidas. Esto no se limita sólo a nuestro trabajo o labor como padres, sino que va más allá. Tiene que ver con la manera de vivir que tenemos desde una perspectiva integral u holística. *Mindfulness* puede llegar a constituir una nueva manera de concebir la vida y de vivirla. Podría suponer un camino para el desarrollo personal y el autoconocimiento. Nos brinda la posibilidad de reducir significativamente factores asociados al desarrollo de muchos de nuestros malestares y sufrimientos. Consiste en adoptar un rol activo y poderoso en la recuperación, desarrollo y mantenimiento de nuestra salud, bienestar y calidad de vida.

Creemos firmemente que podemos y debemos desarrollar las habilidades para lograr tranquilizarnos, desestresarnos y pacificarnos para mejorar nuestra calidad de vida y, especialmente, para educar mejor. Estas habilidades dependen del desarrollo de la propia consciencia o *mindfulness*. La consciencia es imprescindible. Ser conscientes supone percatarnos o advertir lo que ocurre dentro y fuera de nosotros. Ser conscientes significa darnos cuenta, atender, observar nuestros propios pensamientos, emociones y sensaciones corporales. También implica la consciencia del mundo que nos rodea, cualquier cosa que haya ahí fue-

ra (personas, sonidos, olores...). Se trata del cultivo de una consciencia no reactiva, contemplativa y llena de sabiduría. Implica aprender a relacionarnos con nosotros mismos de un modo mucho más saludable. Al ser conscientes nos hacemos libres. El desarrollo de la consciencia nos permite desidentificarnos y trascender nuestros propios pensamientos, emociones y sensaciones (no soy mi pensamiento, ni mi emoción, ni mi ansiedad, ni mi dolor, etc.). Nuestra consciencia nos permite dejar de luchar o controlar lo que no se puede controlar y desautomatizar nuestro comportamiento dejando de reaccionar compulsiva y agresivamente ante lo que ocurre dentro y fuera de nosotros. Ser conscientes también nos brinda la posibilidad de desarrollar cierta sabiduría y sentimientos de amor y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

Sólo un educador consciente puede educar de forma consciente. Un educador consciente estará atento, tranquilo, relajado, en paz consigo mismo y con los demás. A través de su mera presencia encarnará cualidades y actitudes como la paciencia, la confianza, el respeto y la amabilidad. Será un modelo para sus alumnos y los motivará, guiará y ayudará a que desarrollen éstas y otras cualidades, actitudes y competencias. Estará en disposición de ayudar a sus alumnos a que generen su propio autoconocimiento y habilidades de *mindfulness*.

Este trabajo no recoge información sobre los problemas de estrés, enfermedades y trastornos psicológicos que sufre actualmente el profesorado y el alumnado, ni las consecuencias negativas que se derivan en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje mermando de forma significativa la calidad de nuestra enseñanza. La educación de hoy demanda algo más que el mero aprendizaje de ciertos contenidos curriculares. Resulta indispensable que comencemos seriamente a cuestionarnos la forma de educar y enseñar a nuestros alumnos. Es hora de asumir responsabilidades y de cultivar otras habilidades como el autoconocimiento, la regulación de las propias emociones, habilidades interpersonales, la tolerancia, el respeto y el amor hacia uno mismo y hacia los demás, e incluso, ciertas habilidades cognitivas, entre las que destaca la atención.

Este trabajo no contiene información precisa sobre la teoría y filosofía subyacente al *mindfulness* ni tampoco instrucciones detalladas o pautas para su práctica. Invitamos al lector a que acuda a ciertas obras

(citadas en la bibliografía), como por ejemplo: *Mindfulness para principiantes*, *La práctica de la atención plena*, *Vivir con plenitud las crisis* o *Mindfulness en la vida cotidiana*, las cuatro de Jon Kabat-Zinn; *Aprender a practicar mindfulness*, *Iniciación al mindfulness* o *Vivir con plena atención*, las tres de Vicente Simón; *La solución mindfulness*, de Ronald D. Siegel; *El libro del mindfulness*, de Bhante Henepola Gunaratana; y *El milagro de mindfulness*, de Tich Hhat Hanh.

En el contexto de la docencia (con los alumnos) y la familia o crianza (con los hijos), en castellano, se recomienda: *Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores*, de Deborah Schoeberlein y Suki Sheth; *Inteligencia emocional y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*, de Linda Lantieri y Daniel Goleman; *Tranquilos y atentos como una rana*, de Elaine Snel; *El poder del aprendizaje consciente*, de Ellen Langer; *Padres conscientes, hijos felices*, de Jon Kabat-Zinn; y *Ser padres conscientes: Un mayor conocimiento de nosotros mismos contribuye a un desarrollo integral de nuestros hijos*, de Daniel J. Siegel y Mary Hartzell.

En nuestro país, cabe resaltar el programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula), desarrollado por Luis López González, en el que *mindfulness* figura como una de las doce unidades didácticas del programa. Sus resultados relacionan de manera positiva la competencia relajatoria de los alumnos, el clima del aula, el nivel de competencia emocional y el rendimiento académico (López, 2009, 2013). Por otra parte, Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010) que es un programa educativo basado en la psicología positiva y dirigido a alumnos de educación infantil, primaria y secundaria. En uno de sus capítulos se establecen los principios prácticos de la atención plena con el objetivo de potenciar en el alumnado una actitud permanente de consciencia y calma, para desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal.

Así mismo, recomendar la obra *Educación con “Co-razón”* de José María Toro, que aunque en ella no se haga explícito que en ocasiones se está haciendo *mindfulness*, lo cierto es que parte de la filosofía subyacente, así como muchas de sus técnicas y ejercicios (e.g., consciencia de la respiración, consciencia de las sensaciones corporales,

desarrollo de la empatía y buenos sentimientos hacia los compañeros de clase) es practicar *mindfulness*. De forma similar, *Veintitrés maestros de corazón: Un salto cuántico en la enseñanza*, de Carlos González Pérez, contiene algunos ingredientes y principios del *mindfulness* a lo largo de su contenido. Ambas obras merecen tenerse en cuenta si estamos interesados en desarrollo de la consciencia en el contexto de la educación. Además se recomienda el trabajo de Fernando Tobías y Luis López González titulado *Mindfulness y docencia: claves teórico-prácticas para la prevención y gestión del estrés del profesorado*, donde realizan una introducción al *mindfulness*, una revisión de estudios en el contexto educativo y proponen una serie de claves para llevar el *mindfulness* al aula, dirigidas tanto al profesorado como al alumnado. Estos mismos autores han publicado otro artículo titulado *Mindfulness y estrés docente* (Tobías y López, 2012). Finalmente señalar el capítulo de libro *Integrando el aprendizaje cooperativo y la atención plena (mindfulness) en el desarrollo de competencias* (Montoya, Mañas, Gil, Herrada y Franco, 2012) en donde se proponen diferentes tipos de integración (teórica, metodológica y experimental) entre el *mindfulness* y el aprendizaje cooperativo.

Este trabajo comienza con una introducción al *mindfulness* donde se aborda su definición y significado, sus componentes o cualidades y los principales programas de entrenamiento que existen en la actualidad. Seguidamente se realiza una revisión de estudios científicos que justifican y avalan la eficacia y utilidad del *mindfulness* en el contexto educativo. Finalmente se revisan los programas de entrenamiento en *mindfulness* para maestros y alumnos, la mayoría de ellos originarios de los Estados Unidos de América.

1. *Mindfulness* (Atención Plena): Significado, componentes y programas

1.1. Definición y significado de *mindfulness*

Mindfulness se suele traducir al español como *Atención Plena* o *Conciencia Plena* (en ocasiones también por *Meditación*). En este

trabajo emplearemos principalmente la palabra inglesa *mindfulness*, ya que este término es el más utilizado en contextos clínicos, académicos y científicos. No obstante, se usarán meditación y atención plena como sinónimos de *mindfulness*; aunque el *mindfulness* no se limita exclusivamente a la práctica de la meditación, ni todas las clases de meditación son o contienen *mindfulness*.

Mindfulness es la traducción al inglés de la palabra *Sati* (vocablo en lengua pali) que significa: *consciencia, atención y recuerdo*. En este contexto, decimos que somos *conscientes* cuando nos percatamos o advertimos lo que está ocurriendo dentro de nosotros (pensamientos, emociones, sensaciones corporales, etc.) y/o fuera (olores, sonidos, personas, objetos...). La *atención* podemos entenderla como consciencia centrada en un estímulo (e.g., la respiración, el cuerpo, el sonido de la lluvia o una persona que nos habla). En cuanto al *recuerdo* nos referimos al hecho de recordar ser conscientes y prestar atención, destacando la importancia de la *intención* en la práctica de *mindfulness* (y no al recuerdo de eventos pasados). En la tradición budista, el *sati* (o *mindfulness*) se cultiva como una herramienta para observar cómo la mente genera sufrimiento y se practica para desarrollar sabiduría e introspección que, en última instancia, alivian el sufrimiento. El origen del *mindfulness* es el budismo y constituye la vía o el método para la cesación del sufrimiento (para más detalle véase Siegel, Germer y Olendzki, 2009).

Actualmente el significado de *mindfulness* no se limita exclusivamente a la traducción de *sati*, sino que abarca otros conceptos y experiencias tales como: el discernimiento, la sabiduría, la aceptación, la libertad interior, el amor o la compasión. Por otro lado, hacemos explícito que hoy día la práctica y enseñanza del *mindfulness*, y de otras prácticas meditativas, se realiza de forma completamente secular, es decir, no se requiere de adherencia a ningún tipo de creencia religiosa o cultural (Hart, 2007; Duerr, 2004). La psicología contemporánea ha adoptado al *mindfulness* como una técnica para incrementar la consciencia y responder más habilidosamente a procesos mentales que contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos y a otro tipo de problemas del comportamiento (Bishop et al., 2004). Hacemos

explícito que nosotros nos aproximamos al *mindfulness* en general, y a la práctica de la meditación en particular, desde una perspectiva completamente laica, científica y monista.

Mindfulness representa el “corazón” o enseñanza central de la psicología budista (Kabat-Zinn, 2003) y es, intrínsecamente, un estado de consciencia que implica prestar atención a la experiencia del momento presente (Brown y Ryan, 2003). Este estado se cultiva y se desarrolla mediante la práctica de la meditación (Kabat-Zinn, 2007), que ofrece un método por el cual nos volvemos menos reactivos a lo que nos ocurre en el momento actual. *Mindfulness* constituye una manera de relacionarnos con la totalidad de la experiencia (ya sea positiva, negativa o neutra) y nos aporta un medio con el que poder reducir nuestro nivel general de sufrimiento y aumentar el nivel de bienestar (Germer, Siegel y Fulton, 2005).

Germer (2005) ha señalado que *mindfulness* puede utilizarse para describir tres cosas diferentes: 1) un constructo teórico; 2) una práctica para desarrollar *mindfulness* (como es la meditación); y 3) un proceso psicológico (estar en un estado de consciencia o un estado mindful). En este trabajo se entremezclan indistintamente estas tres acepciones.

Mindfulness se ha definido de diferentes maneras, por ejemplo: “consciencia que emerge a través de poner atención intencional, en el momento presente, de manera no condenatoria, del flujo de la experiencia momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003;145); “observación no condenatoria del fluir de toda la estimulación externa e interna tal como ella aparece” (Baer, 2003: 125); “la clara y simple consciencia mental de lo que nos está ocurriendo a nosotros y en nosotros en los sucesivos momentos de la percepción” (Nyanaponika, 1972: 5); “es la capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento” (Simón, 2006: 8).

De forma más general, *mindfulness* ha sido descrito como una clase de conciencia centrada en el presente, no elaborativa ni condenatoria, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocido y aceptado tal y como es (Segal, Wi-

lliams y Teasdale, 2002). Kabat-Zinn (2003) señala que el *mindfulness* consiste en el proceso de observar expresamente cuerpo y mente, de permitir que nuestras experiencias se vayan desplegando momento a momento y de aceptarlas como son. No implica rechazar las ideas ni intentar fijarlas ni suprimirlas ni controlar nada en absoluto que no sea el enfoque y la dirección de la atención. Este autor indica que practicar *mindfulness* no implica intentar ir a ningún sitio ni sentir algo especial, sino que entraña el que nos permitamos a nosotros mismos estar donde ya estamos familiarizándonos más con nuestras propias experiencias presentes un momento tras otro.

La persona que practica *mindfulness* aprende a observar y aceptar los pensamientos, las sensaciones y las emociones que experimenta. A través de la observación se desidentifica, genera perspectiva y los trasciende. En cierto sentido, se libera del contenido de los mismos. El practicante no intenta eliminar, suprimir, reducir o alterar de ningún modo sus pensamientos, emociones y sensaciones corporales ya que los intentos de control en ocasiones generan más problemas y sufrimiento (véase Campbell, Barlow, Brown y Hoffman, 2006). Practicar *mindfulness* nos permite contemplar los pensamientos, emociones y sensaciones que experimentamos como eventos que fluyen de forma continua y cambiante. Observándolos, siendo conscientes de su carácter transitorio e impermanente, abandonamos el patrón habitual de juzgarlos y considerarlos como “cosas” que poseen entidad propia, pues aprendemos a observarlos sin reaccionar necesariamente ante ellos y generamos sabiduría en cuanto a su carácter efímero e impermanente (Kabat-Zinn, 1990, 2003, 2007).

1.2. Componentes, actitudes y elementos claves del *mindfulness*

Con el objetivo de realizar una definición operativa del *mindfulness*, Bishop et al. (2004) diferencian dos tipos de componentes implicados. El primero de ellos es el componente de la autorregulación de la atención, cuya función es el mantenimiento y la redirección de la atención, además de la selección de estímulos concretos. De este modo, se incrementa el reconocimiento de los eventos mentales en el momento pre-

sente. Los procesos que incluye son: 1) atención sostenida; 2) conmutación de la atención; y 3) inhibición de la elaboración de pensamientos, sentimientos, sensaciones y emociones. El segundo componente es la orientación hacia la experiencia. Este componente implica adoptar una relación particular hacia la propia experiencia en el momento presente. Este tipo de relación se caracteriza por una actitud de: 1) curiosidad; 2) apertura; y 3) aceptación. De este modo, se aprende a no reaccionar automáticamente a la estimulación que se esté percibiendo o experimentando.

Germer (2005) señala tres elementos capitales del *mindfulness*: 1) consciencia; 2) momento presente; y 3) aceptación. Estos tres elementos son interdependientes. A su vez, el primero de ellos, la consciencia, se divide en tres componentes diferentes: a) parar; b) observar; y c) volver. Con aceptación nos referimos a ver las cosas tal cual ellas son en el momento, aceptando las experiencias placenteras y dolorosas tal cual aparecen. Este autor distingue diferentes cualidades para lo que denomina “momentos *mindfulness*”: 1) no-conceptual. *Mindfulness* es consciencia sin quedar absortos en nuestros procesos de pensamiento; 2) centrado en el presente. Es decir, en el aquí y ahora, no divagando en cuestiones relacionadas con el pasado o el futuro; 3) no condenatorio. Experimentar algo radical y enteramente sin elaborar juicios de crítica y valoraciones como bueno o malo, positivo o negativo, correcto o incorrecto, etc.; 4) intencional. Incluye la intención de dirigir la atención hacia algo y de redirigirla hacia ese algo cuando la atención se haya dispersado hacia otro lugar; 5) observación participante. Se trata de experimentar la mente y el cuerpo de un modo muy íntimo; 6) no verbal. La experiencia *mindfulness* no puede ser capturada en palabras porque la consciencia ocurre antes de que las palabras aparezcan en la mente; 7) exploratorio. La consciencia *mindfulness* está siempre investigando de forma muy sutil los diferentes niveles de percepción; y 8) liberador. Cada momento de consciencia *mindfulness* produce un estado de liberación del sufrimiento condicionado.

Kabat-Zinn (2003) señala siete elementos primordiales relacionados con la actitud hacia la práctica de la atención plena:

- 1) No juzgar. La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de nuestra propia experiencia. Siendo conscientes del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas para así poder salir de ellas. Es importante en la práctica darse cuenta de esta capacidad enjuiciadora y limitarse a observar el ir y venir de pensamientos y juicios, no hay que actuar sobre ellos, ni bloquearlos, ni aferrarse, simplemente se observan y se dejan ir.
- 2) Paciencia. La paciencia demuestra que comprendemos y aceptamos el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando les toca. Permitir que las cosas sucedan a su debido tiempo. La práctica de la paciencia nos recuerda que no tenemos que llenar de actividad e ideas nuestros momentos para que se enriquezcan. Tener paciencia consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.
- 3) Mente de principiante. Para ver la riqueza del momento presente, el *mindfulness* enseña a promoverla a través de lo que se viene denominando “mente de principiante”, que es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades.
- 4) Confianza. El desarrollo de una confianza básica en uno mismo y en sus sentimientos constituye parte integrante del entrenamiento en *mindfulness*. Se recomienda confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos “errores” en el momento, es preferible que buscar siempre guía en el exterior.
- 5) No esforzarse. En el momento en que se utiliza el *mindfulness* como un objetivo o como un medio para algo, se está dejando de meditar, por paradójico que parezca meditar es el no-hacer, por eso cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad no es más que un pensamiento más que está entorpeciendo la atención plena.
- 6) Aceptación. La aceptación significa ver las cosas como son en el presente. Es mostrarse receptivo y abierto a lo que se siente, se piense y se vea, aceptándolo porque está ahí y en ese momento.

- 7) Ceder, dejar ir o soltar. Ceder significa no apegarse, es dejar de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. En la práctica del *mindfulness* se deja de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. Lo único que se debe hacer es dejar la experiencia tal y como es.

1.3. Meditación y *mindfulness*

La meditación es un elemento esencial dentro de las mayores tradiciones espirituales contemplativas y filosóficas del mundo (Goleman, 1988; Walsh, 1999) y está estrechamente relacionada con la atención. La meditación, corazón del *mindfulness*, es una técnica cuyos componentes principales son la concentración y la atención consciente de la mente. Su práctica regular nos permite alcanzar un estado en el que el cuerpo está relajado, la mente se encuentra tranquila y concentrada, y en el que podemos percibir las sensaciones del momento presente (Thera, 2008). La práctica de la meditación radica en centrar o focalizar la atención, ya que para meditar debemos concentrarnos en un estímulo (respiración, imagen, sonido) y hacer de éste nuestro objeto de meditación, de tal manera que manteniendo nuestra atención focalizada en ese estímulo conseguimos distanciarnos de nuestros pensamientos, obsesiones y preocupaciones (Harrison, 2004).

La meditación nos lleva a un estado en el que se es consciente de la realidad del momento presente, aceptando y reconociendo lo que existe en el aquí y el ahora, pero sin quedar atrapado en los pensamientos o en las reacciones emocionales que la situación provoca (Kabat-Zinn, 2003). Es decir, se aprende a ser más conscientes de los pensamientos y las emociones que tienen lugar en cada momento, cambiando nuestra forma de relacionarnos y de reaccionar ante ellos. De este modo, los pensamientos y los sentimientos pasan a contemplarse como eventos mentales transitorios que no tienen porque reflejar la realidad del momento presente.

El estado meditativo es distinto del estado de relajación o de sueño, pues durante la meditación se produce un incremento del nivel de aler-

ta en lugar de una reducción (Jening, Anand, Biedebach y Fernando, 1996). De hecho, la meditación ha sido confundida de forma errónea con un tipo de relajación, pero los patrones EEG han demostrado que la meditación y la relajación producen efectos fisiológicos diferentes, ya que durante la meditación la mente, a la vez que está relajada, está también atenta (Dunn, Hartigan y Mikulas, 1999). De este modo, los índices de tensión y ansiedad se reducen, nuestro ritmo cardiaco y metabólico disminuye, y se produce un incremento de la atención y de la capacidad de concentración (LeShan, 2005). Otros estudios han constatado que con la práctica de la meditación se consigue un entrenamiento de la actividad y de los procesos mentales, potenciando todas las capacidades cognitivas al adquirir la habilidad de ejercitar de forma metódica la atención y la concentración mental (e.g., Jha, Krompinger y Baime, 2007; Valentine y Sweet, 1999) siendo éste uno de los motivos por los cuales la meditación es potencialmente beneficiosa en el contexto educativo.

Aunque no se entrará en detalle, se indica que en la literatura se suelen diferenciar la meditación concentración (samadhi o samatha) de la meditación *mindfulness per se* (vipassana, pañña, insight o introspección) (para más detalle véase Germer, 2005; Mañas, 2009; Siegel et al., 2009). La meditación concentración consiste en focalizar o concentrar la atención sobre un estímulo u objeto en particular (como la respiración o un mantra) e intentar mantenerla sobre ese estímulo de forma continuada. La instrucción básica de esta meditación sería: “cuando te percatas de que tu mente divaga, llévala suavemente de nuevo hacia el objeto de meditación”. Al principio de la práctica la mente se distrae continuamente quedando atrapada en pensamientos, imágenes, recuerdos, fantasías, rumiando, cavilando, etc. Lo único que debemos hacer cuando nos percatamos de que nos hemos distraído, es decir, que no estamos atentos a la respiración, es no recriminarnos por ello, aceptar el hecho de que nos hemos distraído sin juicios, y redirigir el foco de nuestra atención con amabilidad a la respiración. Cada vez que nos damos cuenta de que nos hemos distraído, redirigimos el foco de la atención a la respiración sin importar en qué se había distraído la mente ni el número de veces que nos distraigamos. La práctica de este ejercicio nos muestra lo débil que es nuestra capacidad de atención sostenida o

concentración y lo inquieta, errante y neurótica que puede llegar a ser nuestra actividad mental. Con mucha paciencia, determinación, confianza y cariño, poco a poco vamos descubriendo cómo funciona nuestra mente y la entrenamos a que se percate de que se distrae y a volver a la respiración. Con la suficiente práctica, la mente comienza a calmarse y las distracciones se reducen en número y duración. Progresivamente, la mente se aquieta, se tranquiliza, y experimentamos un estado de alerta relajada, calma mental, un estado de elevada concentración y de paz. Esta meditación se torna, en ocasiones, indispensable para la realización de otros tipos de meditación.

Por su parte, la meditación *mindfulness* (que implica a la meditación concentración y en muchas ocasiones no se diferencian en la literatura) no consiste en mantener la atención concentrada o restringida en un lugar determinado. La intención es no elegir un solo objeto de atención, sino explorar la experiencia en constante cambio. La instrucción fundamental sería “observa qué predomina en la conciencia en cada momento”. Si la meditación concentración o samadhi calma a la mente, una vez la mente se ha aquietado, la meditación *mindfulness* o vipasana nos ayuda a ver con claridad, a experimentar una comprensión profunda de la realidad, de nosotros mismos, del resto de las personas y de todo lo que nos rodea. En este sentido *mindfulness* representa un elemento clave para el desarrollo del conocimiento que tenemos del mundo en general, y de nosotros mismos en particular.

1.4. Programas de entrenamiento en *mindfulness*

En el ámbito del *mindfulness* destaca el programa de entrenamiento psicoeducativo desarrollado por Jon Kabat-Zinn: *Mindfulness-Based Stress Reduction* o MBSR (Kabat-Zinn, 1990, 2003, 2007). MBSR es un programa de entrenamiento general, no específico para ningún trastorno psicológico, cuya aplicación ha demostrado ser efectiva en múltiples problemas tanto en el terreno de la salud mental como física, en pacientes así como también en poblaciones no clínicas (véase Chiesa y Serreti, 2009; Grossman, Niemann, Schmidt y Walach, 2004). Las principales técnicas y ejercicios de entrenamiento en *mindfulness*

que se utilizan en el programa MBSR son: el ejercicio del la uva pasa, la atención plena a la respiración, la técnica de contemplación de las sensaciones corporales o body-scan, el yoga, meditar caminando, y la atención plena en las actividades de la vida cotidiana (e.g., vestirse, lavar los platos, asearse, etc.) (para más detalle véase Kabat-Zinn, 1990, 2003).

Además del programa MBSR, existen decenas de terapias psicológicas que de algún modo u otro utilizan el *mindfulness* o que integran los principios del mismo (Germer et al., 2005) Sin embargo, en la literatura suelen destacar sólo tres terapias que enseñan explícitamente habilidades de *mindfulness* a los pacientes: 1) la *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* o MBCT (Segal, Williams y Teasdale, 2002); 2) la *Dialectical Behavioral Therapy* o DBT (Linehan, 1993); y 3) la *Acceptance and Commitment Therapy* o ACT (Hayes, Strosahl y Wilson, 1999; Wilson y Luciano, 2002). Numerosos estudios muestran la eficacia de estas terapias (véase Hayes, Luoma, Bond, et al., 2006; Hayes, Masuda, Bissett, et al., 2004).

Además del programa MBSR y de la MBCT, la DBT y la ACT, cabe destacar el reciente programa de entrenamiento en *mindfulness* denominado Meditación Fluir o MF (Franco, 2009b). El objetivo de la MF no consiste en tratar de controlar los pensamientos, sensaciones o sentimientos, ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres, aceptando cualquier pensamiento, sentimiento, emoción o sensación fisiológica que pueda aparecer de forma espontánea. La MF consiste en tomar conciencia de nuestra respiración mientras se repite de forma simultánea una palabra o mantra. Para ello, se forma una palabra aguda de tres sílabas que debe carecer de significado (e.g., YELABÁ) y se va repitiendo mentalmente de forma suave y sin esfuerzo, mientras se dirige la atención a la zona del abdomen para sentir como entra y sale de forma natural el aire al respirar. Además del aprendizaje de esta técnica de meditación, el programa de entrenamiento es completado con la presentación y discusión durante las sesiones de diversas metáforas y ejercicios de la ACT (Hayes et al., 1999; Wilson y Luciano, 2002), junto con relatos de la tradición Zen y de la meditación Vipassana. Por último, otra técnica de meditación *mindfulness* que com-

pone este programa de entrenamiento es la práctica de la exploración corporal o *body-scan* (Kabat-Zinn, 2003). Aunque la MF es muy reciente, lo cierto es que decenas de estudios científicos avalan su eficacia para el tratamiento de múltiples dolencias (e.g. ansiedad, depresión, estrés crónico, hipertensión, fibromialgia) y especialmente en el ámbito educativo (rendimiento académico, autoconcepto, creatividad, engagement, valores, etc.) como se verá más abajo.

2. Evidencias científicas del *mindfulness* en el ámbito educativo

Actualmente *mindfulness* representa una verdadera revolución en el ámbito científico. Numerosas investigaciones muestran la eficacia y utilidad del *mindfulness* en múltiples enfermedades médicas (e.g., cáncer, psoriasis, fibromialgia, hipertensión, asma, infarto de miocardio, SIDA), en diferentes trastornos psicológicos (e.g., ansiedad, depresión, trastornos de la personalidad, psicosis, trastorno obsesivo compulsivo, TDAH), para la reducción del estrés crónico (laboral, familiar, docente), para la mejora de la calidad de vida, el incremento del bienestar general y de la satisfacción vital. Por ello, *mindfulness* ha captado la atención de la psicología y otras disciplinas científicas, como las neurociencias y la psiconeuroinmunología, las cuales están abordando las múltiples aplicaciones y efectos del *mindfulness* desde un punto de vista riguroso y científico. No es el objetivo de este trabajo extenderse en este punto, el lector interesado puede consultar numerosos estudios de revisión y de meta-análisis (Arias, Steinberg, Banga y Trestman, 2006; Baer, 2003; Brow y Ryan, 2003; Brown, Ryan y Creswell, 2007; Chiesa y Serreti, 2009; Grossman et al., 2004).

Cabe destacar que aunque el *mindfulness* comenzó a utilizarse en el contexto clínico (enfermedades médicas y trastornos psicológicos), lo cierto es que actualmente también se emplea de forma exitosa en otros ámbitos no clínicos (e.g., familiar, deportivo, empresarial, penitenciario) con resultados satisfactorios entre los que destaca el contexto educativo. *Mindfulness* ha demostrado su eficacia con los profesores (e.g., reduciendo el estrés docente, las bajas por enfermedad médica, la

depresión, la ansiedad, el burnout) y con los alumnos (e.g., aumentando el rendimiento académico, mejorando el autoconcepto y las relaciones interpersonales, reduciendo la agresividad y la violencia). Este trabajo aborda exclusivamente las aplicaciones del *mindfulness* en el contexto educativo.

Tras más de 40 años de investigación, existen evidencias científicas de numerosos efectos que la meditación produce en diferentes variables relacionadas con la educación. Con el objetivo de agrupar los efectos, Shapiro, Brown y Astin (2008) han delimitado tres grandes áreas: 1) el rendimiento cognitivo y académico; 2) la salud mental y el bienestar psicológico; y 3) el desarrollo integral u holístico de la persona. En cada área especifican diferentes hallazgos los cuales se indican a continuación.

1. Efectos de la meditación sobre determinadas habilidades cognitivas y el rendimiento académico. Diferentes aspectos del funcionamiento cognitivo son centrales para conseguir una ejecución académica satisfactoria. Destacan las habilidades de concentrar la atención sobre tareas específicas y procesar la información rápida y eficientemente. Las investigaciones sobre concentración y diferentes formas de meditación *mindfulness* respalda la mejora de sendas habilidades en contextos académicos. A su vez, las investigaciones sugieren que la meditación tiene un impacto directo sobre el rendimiento académico. De forma precisa, existen evidencias científicas de los siguientes efectos en relación a las habilidades cognitivas y el rendimiento académico: a) *mindfulness* mejora las habilidades atencionales, incrementa la habilidad de mantener la atención y de orientar la atención (Jha et al., 2007; Lazar, Kerr, Wasserman y Gray, 2005) y se emplea exitosamente en personas diagnosticadas con autismo y con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o TDAH (Zylowska, Ackerman, Yang et al., 2008); b) *mindfulness* incrementa la habilidad cognitiva de procesar la información de forma rápida, con precisión y exactitud (Toga, 2012; Slagter et al., 2007); y c) *mindfulness* mejora el rendimiento académico (Cranson et al., 1991; Sugiura, 2004).

2. Efectos de la meditación sobre la salud mental y el bienestar psicológico. Numerosos estudios han demostrado que *mindfulness*

puede ser utilizado con éxito para reducir multitud de síntomas negativos físicos y psicológicos (incluyendo el estrés, la ansiedad y la depresión) así como para mejorar el bienestar general de las personas (Baer, 2003; Brown et al., 2007). Tanto los profesores como los alumnos pueden padecer multitud de problemas de tipo físico y psicológico. Actualmente, existen evidencias de que: a) *mindfulness* reduce los niveles de estrés, ansiedad y depresión, tanto en profesores como en alumnos (Jain *et al.*, 2007; Shapiro, Brown y Biegel, 2007); y b) *mindfulness* mejora la regulación emocional y cultiva estados psicológicos positivos (Broderick, 2005; Ditto, Eclache y Goldman, 2006; Jain et al., 2007).

3. Efectos de la meditación sobre el desarrollo integral y holístico de la persona. Actualmente, se está valorando considerablemente el tener en cuenta el desarrollo integral de la persona en el contexto educativo. Hasta hace relativamente poco tiempo, el currículum se centraba exclusivamente en el desarrollo de ciertas habilidades tradicionales tales como el razonamiento o el análisis cuantitativo (Zajonc, 2006). Sin embargo, los educadores cada vez prestan más atención al desarrollo de otras capacidades, como el equilibrio emocional, otras formas de inteligencia o las habilidades interpersonales (Goleman, 1995, 2006). Lief (2007) refiere que una educación equilibrada cultiva habilidades más allá de lo verbal y lo conceptual para abordar cuestiones que atañen al corazón, al carácter, la creatividad, el autoconocimiento, la concentración, la flexibilidad mental y la apertura. Tradicionalmente las practicas meditativas se centran en el cultivo de ciertas habilidades cognitivas (especialmente la atención y concentración), la creatividad, las relaciones sociales positivas, la compasión hacia uno mismo y los demás y la empatía (Walsh y Shapiro, 2006). En el contexto educativo, diversas investigaciones han mostrado los siguientes efectos: a) *mindfulness* contribuye al desarrollo de la creatividad (Cowger y Torrance, 1982; Langer, 2006); b) mejora el desarrollo de las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales (Carson, Carson y Baucam, 2004; Goleman, 2006); c) incrementa las respuestas de empatía (Shapiro, Schwartz y Bonner, 1998; Saphiro et al., 2007); y d) ayuda a cultivar la autocompasión (Shapiro et al., 2007; Leary, Tate, Adams, y Hancock, 2007).

En España la investigación sobre *mindfulness* en el contexto educativo es muy reciente. Sin embargo, existen varios estudios que muestran diversos efectos beneficiosos que produce la práctica del *mindfulness* en el profesorado y en el alumnado. Centrándonos en el programa de entrenamiento en *mindfulness* MF, y limitándonos exclusivamente al contexto educativo, destacamos las siguientes investigaciones con sus correspondientes efectos:

2.1. Efectos en el profesorado

Franco, Mañas y Justo (2009) hallaron reducciones en los niveles de estrés, ansiedad y depresión en una muestra de profesores de educación especial. Franco (2010) obtuvo efectos beneficiosos reduciendo los niveles de burnout y aumentando los de resiliencia en docentes de ESO. Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego (2010) mostraron reducciones de los niveles de malestar psicológico, en las dimensiones de somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo, también en una muestra de profesores de ESO. De la Fuente, Salvador y Franco (2010) constataron mejoras en los niveles de autoestima e inteligencia emocional percibida en una muestra de docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Mañas, Franco y Justo (2011) confirmaron reducciones en los niveles de estrés docente, y en las dimensiones de presiones, desmotivación y mal afrontamiento, así como en el número de días de baja laboral por enfermedad en profesores de ESO.

2.2. Efectos en el alumnado

Franco (2009c) halló reducciones en los niveles de percepción del estrés en estudiantes de primer curso de magisterio de educación primaria. Franco (2009a) obtuvo efectos beneficiosos sobre los niveles de creatividad verbal en una muestra de estudiantes de Bachillerato. Franco y Navas (2009) verificaron efectos favorables en los valores en una muestra de estudiantes universitarios.

De la Fuente, Franco y Mañas (2010) constataron reducciones en los niveles de cansancio emocional y burnout, y mejoras en los niveles de engagement académico en estudiantes universitarios. De la Fuente, Franco y Salvador (2010) encontraron efectos beneficiosos sobre los niveles de alexitimia y las habilidades sociales en estudiantes universitarios. Franco, Soriano y Justo (2010) hallaron mejoras significativas en el autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España.

Franco, De la Fuente y Salvador (2011) publicaron efectos positivos en las medidas de crecimiento y autorrealización personal en alumnos de primer y segundo curso de Bachillerato. Franco, Molina, Salvador y De la Fuente (2011) confirmaron la modificación de ciertas variables de personalidad (impulsividad, evitación experiencial, evitación social, ansiedad social, tensión y fatiga) en una muestra universitaria. Mañas, Franco, Cangas y Gallego (2011) mostraron incrementos en el rendimiento académico, mejoras en el autoconcepto y reducciones de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato. Por último, López, Navas, Franco y Mañas (2012) obtuvieron reducciones de los niveles de actitud prejuiciosa y de discriminación hacia las personas marroquíes en una muestra de estudiantes de 4º de ESO.

3. Programas de entrenamiento en *mindfulness* para maestros/profesores y alumnos

Según Meiklejohn et al. (2012) el *mindfulness* como disciplina puede integrarse en la clase a través de una de las tres siguientes modalidades básicas: 1) indirectamente (el profesor practica de forma personal *mindfulness* y encarna las actitudes y conductas del *mindfulness* en la escuela); 2) directamente (se les enseñan a los estudiantes a practicar ejercicios y habilidades de *mindfulness*); y 3) una combinación de éstas (el profesor y los alumnos aprenden y practican *mindfulness*).

Meiklejohn et al. han realizado una revisión de algunos de los programas de entrenamiento en *mindfulness* que existen en la actualidad para los maestros/profesores (modalidad indirecta), para los estudiantes (modalidad directa) y para ambos (modalidad combinada). Los autores

revisan tres ejemplos de programas de entrenamiento en *mindfulness* para maestros y 10 programas para estudiantes, siendo algunos de ellos combinados. Todos estos programas se enmarcan dentro de la educación primaria y secundaria (K12). La mayoría han sido creados y desarrollados en los Estados Unidos de América y actualmente se están implantando en diferentes estados.

3.1. Programas de entrenamiento en *mindfulness* para maestros/profesores

- *Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE)* (<http://www.geoffreysoloway.com/MBWE.html>). El programa MBWE fue creado en el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto (OISE/UT) en 2005. Los componentes principales del MBWE son cinco: 1) identidad personal y profesional; 2) práctica contemplativa o reflexiva; 3) una visión holística de la enseñanza; 4) competencias emocionales y sociales; y 5) compromiso en la educación como profesor. El MBWE se incluye en el programa educativo del profesor desde el principio del curso académico y lo hace bajo el nombre “Stress & Burnout: Teacher and Student Applications”. No es de carácter obligatorio, sino voluntario. Tiene una duración de nueve semanas, con un total de 36 horas. El MBWE está basado en el programa MBSR y utiliza la expresión “wellness wheel” como un marco de trabajo para ilustrar los principios y prácticas del *mindfulness*. El currículum del programa MBWE usa la perspectiva del *mindfulness* para explorar distintas dimensiones del bienestar y estrategias de enseñanza tales como el bienestar social y la escucha consciente, los cuales son aplicados con los estudiantes, los padres y los compañeros (para más detalle véase Soloway, Poulin y Mackenzie, 2011). Diversos estudios muestran que a través de este programa de entrenamiento en *mindfulness* los profesores mejoran sus niveles de auto-eficacia para enseñar a sus alumnos, al tiempo que incide de forma positiva en la salud física de éstos (ver Poulin, 2009).
- *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)* (www.garrisoninstitute.org). El programa CARE se ha ofertado en Den-

ver, San Francisco, Philadelphia y en el Garrison Institute de Nueva York. El CARE está basado en el modelo Prosocial Classroom (véase Jennings y Greenberg, 2009) y se centra en cuatro objetivos de intervención: 1) mejorar el bienestar general del profesor; 2) mejorar la eficacia del profesor en proveer apoyo emocional, conductual e instruccional a los estudiantes; 3) mejorar las relaciones profesor-alumno y el clima del aula; y 4) incrementar en los estudiantes conductas prosociales. Se utilizan tres componentes primarios para alcanzar estos objetivos: 1) entrenamiento en habilidades emocionales para ayudar a los profesores a reconocer y regular sus propias emociones y las de los demás; 2) prácticas para la reducción del estrés basadas en *mindfulness* para ayudar a los profesores a ser más conscientes, estar más presentes y más comprometidos o involucrados; y 3) prácticas de escucha consciente y de compasión para ayudar a los profesores a optimizar oportunidades para el contacto emocional saludable y la comprensión con los estudiantes y los otros (Jennings, 2011). El programa CARE se presenta en diferentes formatos: dos sesiones de entrenamiento de dos días, cuatro sesiones de un día, o bien, un retiro intensivo de cinco días. Durante el tiempo entre sesiones los profesores cuentan con apoyo a través de E-mails y sesiones de supervisión basadas en el coaching vía telefónica. Estudios preliminares mostraron mejoras en los niveles de *mindfulness* de los profesores, en su bienestar general, así como en el uso de una mayor autonomía para proveer orientación motivacional en la clase (Jennings, Snowberg, Coccia y Greenberg, 2011).

- *Stress Management and Relaxation Techniques (SMART)* in Education (<http://smart-in-education.org/>). El SMART también está basado en el programa MBSR e incluye tres elementos capitales: 1) concentración, atención y *mindfulness*; 2) consciencia y comprensión de las emociones; y 3) entrenamiento en empatía y compasión. Este programa se está implantando actualmente en Colorado y Vancouver. El entrenamiento consiste en 11 sesiones a lo largo de ocho semanas, las cuales incluyen dos sesiones de un día completo. Los resultados obtenidos hasta el momento muestran altos índices de satisfacción por parte de los profesores, los cuales in-

forman que el SMART influye positivamente en sus interacciones con sus estudiantes y compañeros de trabajo (resto de profesores). Además, el SMART incrementa los niveles de *mindfulness* en los profesores, reduce el estrés docente e incrementa la motivación de éstos (Jennings et al., en prensa). Actualmente el SMART se está aplicando en el Vancouver School Board conjuntamente con otro programa de entrenamiento en *mindfulness* denominado MindUp (<http://www.thehawnfoundation.org/mindup>) que es un programa para enseñar *mindfulness* a los estudiantes.

En general, aunque estos programas son diferentes, comparten una premisa fundamental: los profesores que se entrenan en *mindfulness* encarnan las conductas y actitudes propias del *mindfulness* a través de su presencia e interacciones con sus alumnos en la clase. Por otro lado, estos programas focalizan la atención en que el profesor se comprometa a cultivar las habilidades de *mindfulness* en su vida diaria, esto es, dentro y fuera de la clase, por lo que *mindfulness* no es considerado como una técnica que se deba poner en práctica en clase de forma aislada y descontextualizada. Enfatizamos que estos tres programas están basados en el aprendizaje experiencial del propio profesor y en el desarrollo de su nivel de conciencia o *mindfulness* en su vida personal y profesional.

3.2. Programas de entrenamiento en *mindfulness* para los alumnos/estudiantes

En cuanto a los programas de entrenamiento en *mindfulness* para los alumnos o estudiantes, incluyendo niños y adolescentes, destacan:

- *Inner Kids Program* (www.susankaisergreenland.com). Creado en los Estados Unidos, este programa está dirigido a niños de primaria y lleva 12 años en funcionamiento. Lo que denominan “The New ABCs (Attention, Balance and Compassion)”, se enseña a través de juegos, actividades y lecciones. Este programa se centra en el desarrollo de: 1) la conciencia de la experiencia interna (pensamientos, emociones y sensaciones físicas); 2) la conciencia de la experiencia externa (gente, lugares y cosas); y 3) la conscien-

cia de sendas experiencias juntas, pero sin mezclarlas. El programa se adapta a la edad de los alumnos y sus necesidades. En general, el programa se aplica a los niños pequeños a través de dos sesiones semanales (con una duración de 30 minutos cada una de ellas) durante un total de ocho semanas. Para los estudiantes algo mayores el formato es de una sesión a la semana, de aproximadamente 45 minutos, durante 10-12 semanas. La fórmula general es utilizar el juego, seguido de ejercicios de introspección y luego compartir la experiencia para ayudar a los niños a: comprender mejor su experiencia introspectiva; relacionar la experiencia vivida con sus vidas diarias; y comprender la importancia de ayudar tanto a sus familias como a sus comunidades.

- *Inner Resilience Program (IRP)* (www.innerresilience-tidescenter.org). Programa, también americano, dirigido a niños de primaria y también a los profesores, padres y administradores. Cuenta con 10 años de aplicación. La misión del programa IRP es cultivar la vida interna de los estudiantes, profesores y las escuelas a través de la integración del aprendizaje social y emocional con las prácticas contemplativas. Las aproximaciones basadas en *mindfulness* empleadas en el IRP ayudan a crear ambientes saludables para la enseñanza y el aprendizaje mediante el desarrollo y entrenamiento de habilidades, tanto para los profesores como para los estudiantes, de auto-regulación, atención y de cuidado de los otros. La aplicación del IRP incluye retiros de fines de semana para el personal de la escuela, talleres de desarrollo profesional, sesiones individuales de reducción de estrés y talleres para los padres en la propia escuela. El foco de la práctica educacional basada en *mindfulness* de este programa se asienta en la investigación neurocientífica sobre las prácticas contemplativas considerando especialmente el concepto de neuroplasticidad, esto es, la noción de que el cerebro es el órgano clave en el cuerpo que está diseñado para cambiar en respuesta a las experiencias de entrenamiento. Se les enseñan a los educadores cómo podemos entrenar la mente y cambiar nuestros cerebros y cuerpos en dirección a una mayor capacidad atencional, calma emocional, consciencia e insight y cuidado de los otros.

- *Learning to BREATHE* (<http://learning2breathe.org>). También originario de los Estados Unidos. Cuenta con una historia de cinco años. El programa Learning to BREATHE es un programa de prevención universal dirigido a adolescentes que integra principios de aprendizaje social y emocional con componentes *mindfulness* del programa MBSR. Ofrece a los estudiantes una manera de empoderarse a sí mismos para que lidien con los procesos psicológicos típicos de la adolescencia. El programa incluye también principios teóricos y componentes de ciertas terapias psicológicas, como la ACT, la MBCT y la DBT. El programa Learning to BREATHE tiene cinco objetivos: 1) proveer las instrucciones fundamentales para el desarrollo apropiado del *mindfulness* así como fomentar la salud mental y el bienestar general; 2) mejorar la capacidad de regulación emocional; 3) fortalecer la atención; 4) generalizar el repertorio de habilidades para la gestión del estrés; y 5) ayudar a los estudiantes a integrar el *mindfulness* en su vida diaria. El programa contiene seis apartados: consciencia del cuerpo; comprendiendo y trabajando con pensamientos; comprendiendo y trabajando con emociones; integrando la consciencia de pensamientos, emociones y sensaciones corporales; reduciendo los juicios dañinos; e integrando la consciencia *mindful* en la vida diaria. El programa se aplica a través de seis sesiones estructuradas que pueden ser adaptadas para diferentes grupos de edades, las cuales oscilan entre 30 y 45 minutos.
- *Mindfulness in Schools Project (MiSP)* (www.mindfulnessinschools.org). Creado en Inglaterra y dirigido a estudiantes de entre 14 y 18 años, cuenta con una historia de cuatro años. Se basa en el programa MBSR y la terapia MBCT pero adaptando los ejercicios a una audiencia adolescente. El MiSP incluye: *mindfulness* de la respiración, *mindfulness* del cuerpo (o *body-scan*), comer consciente o comer *mindful*, movimientos *mindful*, *mindfulness* de pensamientos y sonidos, variaciones del ejercicio “3 min silencio” y *mindful* texting (para los mensajes a través de móviles). El programa se aplica durante nueve semanas y se ofrece durante las lecciones normales de clase.

- *Mindful Shools* (www.mindfulshools.org). Desarrollado en los Estados Unidos para estudiantes de primaria y secundaria. Se aplica en Oakland (California) está integrado dentro del sistema educativo. El programa implica la enseñanza directa a los estudiantes a través de educadores previamente entrenados. En sus primeros cinco años de vida, Mindful Shools se ha aplicado a un amplísimo número de niños, alrededor de 11.000, en 41 escuelas diferentes, de las que el 71% de ellas se destinan a estudiantes con escasos recursos. El programa se implanta a través de 15 sesiones a lo largo de 8 semanas y contiene ejercicios como *mindfulness* de los sonidos, respiración, cuerpo, emociones, generosidad, apreciación, amabilidad, cuidado, entre otros. El programa incluye sesiones a los padres en las escuelas y también un manual de *mindfulness* para padres. El programa ha entrenado a más de 1.500 educadores.
- *MindUP* (www.thehawnfoundation.org). Es un proyecto, también desarrollado en los Estados Unidos, dirigido a estudiantes de primaria. El MindUP es un currículum, basado en la evidencia y testado en clase, formado por 15 lecciones implantadas fácilmente que promueve la consciencia social y emocional, mejora el bienestar general psicológico y promueve el éxito académico o escolar. Los objetivos propuestos son paralelos a los cinco puntos de trabajo de competencias recogidas en el trabajo de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). El corazón del MindUP es el *mindfulness* de la respiración que se practica idealmente tres veces al día (con unos pocos minutos de duración) con intervalos según las necesidades de la clase. El programa se está aplicando actualmente en unos 250 colegios aproximadamente en Norte América.
- *Staf Hakeshev* (The Mindfulness Language). En esta ocasión, el país que ha desarrollado este programa es Israel. Staf Hakeshev es hebreo, lo podemos traducir por *El Lenguaje Mindfulness*. Se dirige a estudiantes de entre 6 y 13 años, también a los padres y a los profesores. Con sus 19 años de vida, es el más antiguo de todos. Los objetivos del aprendizaje en *mindfulness* (consciencia experiencial y practicas cuerpo-mente) se utilizan como un medio para:

1) desarrollar habilidades cognitivas y emocionales; 2) ayudar a los estudiantes a “parar”, “sintonizar” y “poner atención a lo que está dentro”; y 3) enseñarles a realizar un descanso reparador como un catalizador útil para el aprendizaje cognitivo. Las técnicas *mindfulness* incluyen: *mindful* respiración, *mindful* de los límites físicos del cuerpo, *mindful* de las sensaciones corporales, *mindful* de posturas y movimientos, de sonidos, emociones y procesos de visualización o imaginería.

- *Still Quiet Place* (www.stillquietplace.com). Programa americano para estudiantes de primaria y secundaria, padres y profesores, con 11 años de antigüedad. Se focaliza en el desarrollo de la conciencia *mindfulness* con el objetivo de que los practicantes aprendan a responder en lugar de reaccionar a situaciones difíciles y a cultivar la paz y la felicidad. Una sesión típica consiste en practicar *mindfulness*, discutir sobre la práctica, estiramientos corporales, discutir sobre la aplicación del *mindfulness* en cuanto a responder ante malestares, cultivar el júbilo o la alegría y revisar la práctica para casa. Las prácticas de *mindfulness* que contiene son: respiración, cuerpo, pensamientos, emociones, bondad amorosa, caminar, yoga, *mindful* en la vida diaria, responder *versus* reaccionar. Su aplicación se realiza a lo largo de ocho semanas con una sesión semanal de entre 45 y 1,5 horas de duración aproximadamente, dependiendo del contexto.
- *Stressed Teens* (www.stressedteens.com). Programa para adolescentes, de entre 13 y 18 años, desarrollado en los Estados Unidos, que cuenta con ocho años de historia. El programa *Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens* (MBSR-T) está estrechamente relacionado con el programa MBSR creado por Kabat-Zinn y sus colegas en la Stress Reduction Clinic del University of Massachusetts Medical Center en Worcester, MA. El objetivo primario es la práctica formal e informal de *mindfulness*. Las prácticas de *mindfulness* incluyen: meditación corporal, meditación caminando, meditación sedente, meditación sedente con *heartfulness*, yoga, *mindful stopping*, y *mindful* para trabajar en casa. Tiene una duración de ocho semanas con una sesión de 1,5-2 horas a la semana.

- *Wellness Works in Schools* (www.wellnessworksinschools.com). Como el Stressed Teens, el Wellness Works in Schools, también es un programa americano para adolescentes de entre 13 y 18 años que lleva 12 años en funcionamiento. Es un programa para la salud y el bienestar basado en los principios y prácticas de la consciencia mindful. El programa se adapta a los desafíos de la educación contemporánea ayudándole a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para gestionar cuestiones tales como: 1) el estrés; 2) la salud mental; 3) el equilibrio emocional; 4) el comportamiento; y 5) la buena disposición al aprendizaje. El programa parte de una visión holística e integral de la persona basado en los principios universales de salud y bienestar validados por las investigaciones científicas médicas contemporáneas. Wellness Works se presenta en la clase generalmente en series de 8-15 sesiones, de unos 45-50 minutos cada una, con lecciones secuenciadas (acorde al nivel y a la disposición). Los alumnos exploran emociones, intenciones, objetivos, resiliencia y habilidades de resolución de problemas.

Por último destacamos un reciente programa dirigido a los docentes y a los alumnos: *RESPIRA – Consciencia para el Bienestar en la Escuela*. Inspirado por varios programas de otras partes del mundo, el programa RESPIRA fue elaborado por la organización colombiana Convivencia Productiva en alianza con Save the Children. Es un programa innovador en su contexto que busca llevar la práctica de *mindfulness*, combinando con metodologías complementarias como los procesos en círculo basados en la escucha activa, a los colegios de Colombia para fomentar el aprendizaje socio-emocional y el bienestar docente y estudiantil. Uno de sus objetivos principales es mejorar la convivencia pacífica particularmente para niños, niñas y jóvenes afectados por diferentes tipos de violencia incluyendo el conflicto armado. El programa está diseñado con la flexibilidad necesaria para poder adaptarse al contexto y a las necesidades de cada colegio. RESPIRA tiene una estructura multicomponente que prioriza el trabajo con los docentes, cuales en un segundo paso llevan la práctica de *mindfulness* a sus aulas. También se busca a trabajar con la dirección, administración y coordinación del colegio, y en menor medida con las familias y la co-

munidad. En el segundo año del programa se introduce una comunidad de práctica que opera principalmente desde una plataforma en línea en dónde los docentes y colegios podrán conectarse para intercambiar sus experiencias y apoyarse mutuamente en sus procesos. El programa RESPIRA se encuentra actualmente en su primera fase de pilotaje y evaluación en Bogotá y en Tumaco (una región fuertemente afectada por el conflicto armado), por lo cual aún no existen investigaciones acerca de su implementación y posibles impactos.

Susan Kaiser, autora del libro *The Mindful kids* y co-fundadora de la fundación Inner Kids, en agosto de 2010 publicó un artículo en el *Blog The Huffington Post*, titulado *A mindful revolution in education*, en el que refirió que llevar la práctica del *mindfulness* al aula donde están los niños, adolescentes, maestros y familiares podría revolucionar el mundo como lo conocemos. En este trabajo Kaiser señala que hay muchos sistemas educativos que nos enseñan cosas que nos acompañan hasta el resto de nuestros días, pero es difícil aplicar dichos conocimientos y capacidades en situaciones complicadas y de crisis al menos que: 1) atendamos de manera clara a las experiencias internas y externas; 2) sepamos tolerar el malestar emocional que genera observar el seno de nuestra crisis; y 3) podamos responder de manera compasiva y amable a nosotros mismos y a los demás. Según esta autora, cuando los niños y los adultos desarrollen estas capacidades, a través de la práctica del *mindfulness* podrán cambiarse a sí mismos y mejorar el mundo, transformándolo en un espacio colaborativo, inclusivo, pacífico y amoroso.

Kaiser expone siete principios a tener en cuenta a la hora de poner en práctica el *mindfulness* en las aulas: 1) motivación, hay que tener en claro por qué se está enseñando *mindfulness* en el aula; 2) perspectiva, *mindfulness* no es una religión y su enseñanza debe ser laica, dejando de lado cualquier implicación religiosa en el aula; 3) sencillez, utilizar un lenguaje simple y claro que comunique e instruya las actividades de la forma más clara posible; 4) jugar y divertirse, podemos practicar *mindfulness* mediante el canto, el baile, la risa y los juegos; 5) integración, se trata de integrar el *mindfulness* en las actividades cotidianas; 6) colaboración, debemos poner nuestras diferencias y pensamientos personales a un lado y trabajar juntos por el beneficio

de todos (estudiantes, profesores, familias); y 7) estrategia, se trata de desarrollar una estrategia global de investigación y desarrollo de programas de *mindfulness* plausibles de ser aplicados en lugares públicos.

4. Conclusión

Creemos que lo expuesto en este trabajo puede ayudar a que el *mindfulness* se introduzca y expanda en el ámbito educativo en nuestro país. Son muchas las necesidades y existen suficientes evidencias que justifican el apostar por ello. Tenemos mucho que ganar y poco que perder. En nuestra opinión, merece la pena intentarlo.

Referencias bibliográficas

- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M.M. (2010), Programa Aulas Felices, recuperado de: [http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20 felices.Pdf](http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20felices.Pdf)
- Arias, A.J., Steinberg, K., Banga, A. y Trestman, R.L. (2006), “Systematic review of the efficacy of meditation techniques as treatments for medical illness”, *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, vol.12, pp. 817-832.
- Baer, R. (2003), “Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review”, *Clinical Psychology: Science and Practice*, vol. 10, pp. 125-142.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Cardomy, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004), “Mindfulness: A proposed operational definition”, *Clinical Psychology: Science and Practice*, vol. 10, pp. 230-241.
- Broderick, P.C. (2005), “Mindfulness and coping with dysphoric mood: Contrasts with rumination and distraction”, *Cognitive Therapy and Research*, vol. 29, pp. 501–510.
- Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003), “The benefits of being present: The role of mindfulness in psychological well-being”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, pp. 822-848.

- Brown, K.W., Ryan, R.M. y Creswell, J.D. (2007), “Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects”, *Psychological Inquiry*, vol. 4, pp. 211-237.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D.H., Brown, T.A. y Hofmann, S.G. (2006), “Acceptability of negative emotion in anxiety and mood disorders”, *Emotion*, vol. 6, pp. 587-595.
- Carson, J., Carson, K., Gil, K. y Baucom, D. (2004), “Mindfulness-based relationship enhancement”, *Behavior Therapy*, vol. 35, pp. 471-494.
- Chiesa, A. y Serretti, A. (2009), “Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis”, *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, vol. 15, pp. 593-600.
- Cowger, E.L. y Torrance, E.P. (1982), “Further examination of the quality of changes in creative functioning resulting from meditation (zazen) training”, *The Creative Child and Adult Quarterly*, vol. 7, pp. 211-217.
- Cranson, R.W., Orme-Johnson, D.W., Gackenbach, J., Dillbeck, M.C., Jones, C.H. y Alexander, C.N. (1991), “Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study”, *Personality & Individual Differences*, vol. 10, pp. 1105-1116.
- De la Fuente, J., Franco, C. y Mañas, I. (2010), “Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios”, *Estudios Sobre Educación*, vol. 19, pp. 31-52.
- De la Fuente, M., Franco, C. y Salvador, M. (2010), “Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales”, *Psicothema*, vol. 22, pp. 369-375.
- De la Fuente, M., Salvador, M. y Franco, C. (2010), “Efectos de un programa en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibida”, *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, vol. 18, pp. 297-315.
- Ditto, B., Eclache, M. y Goldman, N. (2006), “Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation”, *Annals of Behavioral Medicine*, vol. 32, pp. 227-234.

- Duerr, M., Zajonc, A. y Dana, D. (2003), “Survey of transformative and spiritual dimensions of higher education”, *Journal of Transformative Education*, vol. 1, pp. 177–211.
- Dunn, B.R., Hartigan, J.A. y Mikulas, W.L. (1999), “Concentration and mindfulness meditations: Unique forms of consciousness?”, *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, vol. 24, pp. 47-165.
- Franco, C. (2009a), “Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal de un grupo de alumnos/as de Bachillerato”, *Suma Psicológica*, vol.16, pp. 113-120.
- Franco, C. (2009b), *Meditación flúir para serenar el cuerpo y la mente*, Bubok, Madrid.
- Franco, C. (2009c), “Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir”, *Apuntes de Psicología*, vol. 27, pp. 99-109.
- Franco, C. (2010), “Intervención sobre los niveles de ‘burnout’ y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness)”, *Revista Complutense de educación*, vol. 21, pp. 271-288.
- Franco, C. y Navas, M. (2009), “Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, pp. 1157-1174.
- Franco, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011), “Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas de crecimiento y la autorrealización personal”, *Psicothema*, vol. 23, pp. 58-65.
- Franco, C., Mañas, I. y Justo, E. (2009), “Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness”, *Inclusive Education Journal*, vol. 2, pp. 11-22.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., Moreno, E. y Gallego, J. (2010), “Reducing of psychological distress in teachers by a mindfulness training programme”, *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, pp. 655-666.
- Franco, C., Molina, A.M., Salvador, M. y De la Fuente, M. (2011), “Modificación de variables de personalidad mediante la apli-

- cación de un programa psicoeducativo de conciencia plena (mindfulness) en estudiantes universitarios”, *Avances en psicología latinoamericana*, vol. 29, pp. 136-147.
- Franco, C., Soriano, E. y Justo, E. (2010), “Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, pp. 1-13.
- Germer, C.K. (2005), “Mindfulness. What is it? What does it matter?”, en C.K. Germer, R.D. Siegel y P.R. Fulton (eds.), *Mindfulness and Psychotherapy*, Guilford Press, New York, pp. 3-27.
- Germer, C.K., Siegel, R.D. y Fulton, P.R. (2005), *Mindfulness and psychotherapy*, Guilford Press, New York.
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam, New York.
- Goleman, D. (1988), *The meditation mind*, Tarcher, Los Angeles.
- Goleman, D. (2006), *Social intelligence*, Bantam, New York.
- Gunaratana, B. H. (2012). *El libro del mindfulness*, Kairós, Barcelona.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004), “Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis”, *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 57, pp. 35-43.
- Hanh, T.N. (2007). *El milagro de mindfulness*, Oniro, Barcelona.
- Harrison, E. (2004), *Aprender a meditar*, Amat, Barcelona.
- Hart, J. (2007), “Clinical applications for meditation: A review and recommendation”, *Alternative & Complementary Therapies*, vol. 13, pp. 24–29.
- Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A. y Lillis, J. (2006), “Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes”, *Behaviour Research and Therapy*, vol. 44, pp. 1-25.
- Hayes, S.C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J. y Guerrero, L.F. (2004), “DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies?”, *Behavior Therapy*, vol. 35, pp. 35-54.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D. y Wilson, K.G. (1999), *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*, Guilford Press, New York.

- Jain, S., Shapiro, S.L., Swanick, S., Roesch, S.C., Mills, P.J., Bell, I. y Schwartz, G.E.R. (2007), “A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction”, *Annals of Behavioral Medicine*, vol. 33, pp. 11–21.
- Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009), “The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes”, *Review of Educational Research*, vol.79, pp. 491–525,
- Jennings, P.A. (2011), “Promoting teachers’ social and emotional competencies to support performance and reduce burnout”, en A. Cohan y A. Honigsfeld (eds.), *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, Rowman & Littlefield, New York, pp. 133-143.
- Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A., y Greenberg, M.T. (2011), “Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies”, *Journal of Classroom Interaction*, vol. 46, pp. 37-48.
- Jevning, R., Anand, R., Biedebach, M. y Fernando, G. (1996), “Effects on regional cerebral blood flow of Transcendental Meditation”, *Physiol Behav*, vol. 59, pp. 399-402.
- Jha, A., Krompinger, J. y Baime, M. (2007), “Mindfulness training modifies subsystems of attention”, *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, vol. 7, pp.109–119.
- Kabat-Zinn, J. (1990), *Full catastrophe living*, Delacorte, Nueva York.
- Kabat-Zinn, J. (2007), *La práctica de la atención plena*, Kairós, Barcelona.
- Kabat-Zinn, J. (2012), *Padres conscientes, hijos felices*, Faro, Vigo.
- Kabat-Zinn, J. (2013), *Mindfulness para principiantes*, Kairós, Barcelona.
- Kabat-Zinn, J. (2003), *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*, Kairós, Barcelona.

- Kaiser, S.A. (2010), *Mindful revolution in education*, recuperado de: http://www.huffingtonpost.com/susan-kaiser-greenland/a-mindful-revolution-in-e_b_680435.html
- Langer, E.J (2000), *El poder del aprendizaje consciente*, Gedisa, Barcelona.
- Langer, E.J. (2006), *On becoming an artist: Reinventing yourself through mindful creativity*, Ballantine Books, New York.
- Lantieri, L. y Goleman, D. (2009), *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior*, Aguilar, Madrid.
- Lazar, S., Kerr, C., Wasserman, R., Gray, J. et al. (2005), *Meditation experience is associated with increased cortical thickness*, *Neuroreport*, 16(17), pp. 1893–1897.
- Leary, M.R., Tate, E.B., Adams, C E. y Hancock, J. (2007), “Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, pp. 887–904.
- Lief, J. (2007), *Contemplative education: The spark of east and west working within*, recuperado de: http://www.naropa.edu/conted/conted_primer.cfm
- Linehan, M.M. (1993), *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*, The Guilford Press, New York.
- López, L. (2009), “Programa ‘TREVA’ de relajación en la escuela”, *Revista Perspectiva Escolar*, núm. 336, pp. 60-66.
- López, L. (2013), “Programa TREVA” (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula: Aplicaciones, eficacia y acciones formativas)”, *ISEP*, vol. 4, pp. 26-32.
- López, L., Navas, M., Franco, C. y Mañas, C. (2012), “Meditación en conciencia plena: Una nueva aproximación para reducir el prejuicio”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, pp. 673-692.
- Mañas, I. (2009), “Mindfulness (Atención Plena): La meditación en psicología clínica”, *Gaceta de Psicología*, vol. 50, pp. 13-29.
- Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2011), “Reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un

- programa de entrenamiento en mindfulness”, *Clínica y Salud*, vol. 22, pp. 121-137.
- Mañas, I., Franco, C., Cangas, A.J. y Gallego, J. (2011), “Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena)”, *Encuentros en Psicología*, vol. 28, pp. 44-62.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Feedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., et al. (2012), “Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students”, *Mindfulness*, DOI 10.1007/s12671-012-0094-5
- Montoya, M. D., Mañas, I., Gil, C., Herrada, R. I. y Franco, C. (2012), “Integrando el aprendizaje cooperativo y la atención plena (mindfulness) en el desarrollo de competencias”, en F. Manzano y A. García (eds.), *Propuestas de actividades y metodologías específicas para la mejora del bilingüismo en ingeniería*, Universidad de Almería, Almería, pp. 89-127.
- Nyanaponika, T. (1972), *The power of mindfulness*, Unity Press, San Francisco.
- Poulin, P.A. (2009), *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education*, Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Schoeberlin, D. y Shet. S. (2012), *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*, Neo Person, Móstoles (Madrid).
- Segal, Z.V., Williams, J.M.G. y Teasdale, J.D. (2002), *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*, The Guilford Press, New York.
- Shapiro, S.L., Brown, K., Biegel, G. (2007), “Self-care for health care professionals: Effects of MBSR on mental well being of counseling psychology students”, *Training and Education in Professional Psychology*, vol. 1, pp. 105–115.
- Shapiro, S.L., Brown, K.W. y Astin, J.A. (2008), “Toward the integration of meditation into higher education: A review of re-

- search”, recuperado de: <http://www.colorado.edu/ftpe/events/eventdocs/documents/ShapiroResearchReport.pdf>
- Shapiro, S.L., Schwartz, G.E.R. y Bonner, G. (1998), “The effects of mindfulness-based stress reduction on medical and pre-medical students”, *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 21, pp. 581–599.
- Siegel, D.J. y Hartzell, M. (2005), *Ser padres conscientes: Un mayor conocimiento de nosotros mismos contribuye a un desarrollo integral de nuestros hijos*, La llave, Vitoria.
- Siegel, R. (2010), *La solución mindfulness. Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*, Desclée, Bilbao.
- Siegel, R.D., Germer, C.K. y Olendzki, A. (2009), “Mindfulness: What Is It? Where did It come from?”, en F. Didonna, *Clinical Handbook of Mindfulness*, Springer, New York, pp. 17-35.
- Simón, V. (2006), “Mindfulness y neurobiología”, *Revista de Psicoterapia*, vol. 17, pp. 5-30.
- Simón, V. (2011), *Aprender a practicar mindfulness*, Sello Editorial, Barcelona.
- Simón, V. (2012), *Iniciación al mindfulness*, Sello Editorial, Barcelona.
- Simón, V. (2011). *Vivir con plena atención*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Slagter, H.A., Lutz, A., Greischar, L.L., Francis, A.D., Nieuwenhuis, S., Davis, J.M. y Davidson, R.J. (2007), “Mental training affects distribution of limited brain resources”, *PLoS biology*, vol. 5, DOI:10.1371/journal.pbio.0050138.g001
- Snel, E. (2013), *Tranquilos y atentos como una rana*, Kairós, París.
- Soloway, G.B., Poulin, A. y Mackenzie, C.S. (2011), “Preparing new teachers for the full catastrophe of the 21st century classroom: Integrating mindfulness training into initial teacher education” en A. Cohan y A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of pre-service and in-service teacher education*, Lanham: R and L Education, pp.221-227.
- Sugiura, Y. (2004), “Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis”, *Personality and Individual Differences*, vol.37, pp. 169–179.

- Thera, H. (2008), *El cultivo de la atención plena: La práctica de la meditación vipassana*, Pax, México.
- Tobías, F. y López, L. (2012), “Mindfulness y estrés docente” en J. Riart, N. Arís y A. Martorell (comp.), *Formació per a la prevenció i teràpies preventives de l'estrès en el món educatiu*, ISEP, Barcelona, pp. 205-222.
- Toga, E.L.A.A.W. (2012), “The unique brain anatomy of meditation practitioners: alterations in cortical gyrification”, DOI:10.3389/fnhum.2012.00034/abstract
- Toro, J.M. (2005), *Educación con “Co-razón*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Walsh, R. y Shapiro, S.L. (2006), “The meeting of meditative disciplines and Western Psychology: A mutually enriching dialogue”, *American Psychologist*, vol. 61, pp. 227–239.
- Wilson, K.G. y Luciano, M.C. (2002), *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*, Pirámide, Madrid.
- Zajonc, A. (2006). “Love and knowledge: Recovering the heart of learning through contemplation”, *Teachers College Record*, 108 (9), pp. 1742-1759.
- Zylowska, L., Ackerman, D.L., Yang, M.H., Futrell, J L., Horton, N.L., Hale, T.S., Pataki, C. y Smalley, S.L. (2008), “Mindfulness meditation training in adults and adolescents With ADHD”, *Journal of Attention Disorders*, vol. 11, pp.737–746.

Reseñas biográficas de los autores

José Cepedello Boiso es Doctor en Filosofía y Licenciado en Derecho, Filosofía y Filología Hispánica. Ha desarrollado tareas docentes e investigadoras en las Universidades de Sevilla y Huelva y ha realizado estancias en las Universidades de Tübingen, París VI y París X. En la actualidad es Profesor del área de Filosofía del Derecho y Filosofía Política de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en la que, además, ejerce las funciones de secretario de su centro de investigación, LIPPO (Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas). Ha publicado más de una treintena de artículos sobre una variada temática de contenido jurídico y político que abarca desde el pensamiento político islámico, la filosofía jurídica marxista, la teoría del derecho contemporánea, el materialismo en la masonería española decimonónica o las bases filosófico-jurídicas de la Alianza de Civilizaciones. Entre sus libros destacan un estudio monográfico dedicado a la vida y obra del pensador español exiliado en México, Adolfo Sánchez Vázquez, una traducción y edición comentada de la obra, *Justicia Social en el Islam*, del filósofo egipcio, SayyidQubt y una obra dedicada al pensamiento islámico, titulada, *Islam, laicismo y democracia*.

Pilar Cruz Zúñiga es Miembro del Grupo de Investigación HUM-209 “Integración histórico cultural, desarrollo y derechos humanos en América Latina” de la Universidad Pablo de Olavide (UPO). A nivel profesional se desempeña como investigadora participante en proyectos desarrollados en España, Colombia y Costa Rica sobre pueblos indígenas, migración, interculturalidad, derechos humanos, género, trata de personas, participación y gestión comunitaria. Es autora del libro *Inmigración de indígenas Saraguros y otros ecuatorianos en Vera (Almería). Diagnóstico de las condiciones socioeconómicas y de residencia* (Sevilla, Centro de Publicaciones de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía, 2007). En colaboración con otros autores ha publicado: *Pueblos indígenas, iden-*

tidades y derechos en contextos migratorios (Barcelona, Icaria, 2011); *Sobre la convivencia intercultural y la construcción de espacios solidarios. La experiencia en Vera 2006-2008*, (Sevilla, ArciBel Editores, 2010) y *La diáspora colombiana. Derechos humanos y migración forzada Colombia-España 1995-2005*, (Sevilla, ArciBel Editores, 2008).

Clemente Franco Justo es Profesor titular de la Universidad de Almería. Departamento de Psicología. Miembro del grupo investigación “Investigación y Evaluación en Educación Intercultural”. Autor del programa Meditación Fluir y de numerosos artículos de investigación sobre los beneficios de la práctica del mindfulness.

María Dolores Gil Montoya es Profesora titular de la Universidad de Almería. Departamento de Informática. Miembro del grupo de investigación “Optimización Computacional en Comunicaciones e Ingeniería”. Directora del Título de Experto en Desarrollo Personal, Educación Consciente y *Mindfulness* (Atención Plena). Coach en Educación Transpersonal.

Consolación Gil Montoya es Catedrática de la Universidad de Almería. Departamento de Informática. Directora del grupo de investigación “Optimización Computacional en Comunicaciones e Ingeniería”. Coach en Educación Transpersonal y Coach del Proyecto UAL-Coaching de la Universidad de Almería.

Pedro Javier Hernández Correa. Marcado por la experiencia en movimientos sociales y vecinales en la década de los noventa, investiga sobre las dimensiones educativas de la acción social en el seno de los mismos, doctorándose con una investigación-acción participativa. Su itinerario formativo y laboral gira en un primer momento en este entorno, pero sin perder de vista la educación formal de las aulas, siendo docente y orientador educativo en Secundaria y profesor universitario. En los inicios del siglo XXI da un giro adentrándose en las familias con menores a cargo, desde los servicios sociales, donde desempeña su labor desde entonces. Comparte sus conocimientos en iniciativas asociativas, colaborando en barrios con población en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión.

Michel-Ange Iblè Kambiré Somda es Ingeniero Superior Agrónomo, Doctor en Ciencias Políticas, investigador en Antropología Social, Máster en Mediación Intercultural, Inmigración y Minoría Étnica, Máster en Cooperación Internacional, Políticas y Asuntos Europeos. Trabajó con Naciones Unidas. En la actualidad es profesor docente e investigador en Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Israel Mañas Mañas es Profesor sustituto interino de la Universidad de Almería. Departamento de Psicología. Miembro del grupo de investigación “Análisis Experimental y Aplicado del Comportamiento”. Director del Título de Experto en Desarrollo Personal, Educación Consciente y *Mindfulness* (Atención Plena). Actividad investigadora centrada en los beneficios de la práctica del mindfulness.

José Mora Galiana es Doctor en Filosofía, profesor de Filosofía del Derecho, Filosofía Política, del curso 2005/2006 al 2012/2013, Investigador en Humanidades, Políticas Públicas y Derechos Humanos. Ver perfil en <http://www.desarrolloliberalador.blogspot.com>. Su trayectoria vital le vincula, sobre todo, al África Negra, así como a proyectos europeos de inclusión social y proyectos transfronterizos sobre inmigración y democracia. Es Defensor del Desarrollo Humano Integral Solidario. Sus libros publicados recientemente son: *El quehacer filosófico desde Ellacuría*, Tutorial Formación, Almería, 2010 [ISBN: 978-84-9962-216-3]. Vol. I de *La praxis política objeto de la Filosofía en Ignacio Ellacuría; ¿Qué Cultura? Cuadernos para dialogar* (coautor), Tutorial Formación, Almería, 2010 [ISBN: 978-84-9962-278-1]; *La praxis política objeto de la Filosofía en Ignacio Ellacuría*, Vol. II: *Sobre algunos inéditos de Ignacio Ellacuría y Anexos Documentales*, Tutorial Formación, Almería, 2012 [ISBN: 978-84-9962-838-7]; *Filosofía Política y Derechos Humanos en Ignacio Ellacuría*. Vol. III de *La praxis política objeto de la Filosofía*, Tutorial Formación, Almería, 2012 [ISBN: 978-84-9962-839-4].

Isabel Victoria Lucena Cid es Doctora Europea y profesora titular del Área de Filosofía del Derecho y Política de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Forma parte del Grupo de Investigación SEJ-277 “Derechos Humanos. Teoría General del Derecho” y miembro diversos

proyectos de investigación a nivel nacional e internacional. Es autora de múltiples trabajos en materia de Derechos Humanos, Filosofía del Derecho y Política y Cooperación al Desarrollo. Ha completado su formación con diversas estancias de investigación en universidades del Reino Unido, *Institut for Development Studies*, en la Universidad de Sussex (2003) y en el *Oxford Centre for Ethics and Philosophy of Law*, de la Universidad de Oxford (2005). Ha sido Visiting Fellow de *LSE Global Governance* en la London School of Economics and Political Science (2010). En Italia ha realizado distintos trabajos en la Universidad de Pavía, Universidad de Milán (2004) y el Pontificio *Istituto di Studi Arabied Islamistica* de Roma (2008) y en el *Istituto di Teoria e Tecniche dell' Informazione Giuridica (ITTIG)*, del Consiglio Nazionale delle Ricerche, en Florencia (2013).

Rafael Rodríguez Prieto es Profesor Titular de Filosofía del Derecho y Política de la Universidad Pablo de Olavide. Investigador PAI-SEJ 277, dirigido por Ramón Soriano. Investigador del RCC James B. Conant Research Group at Harvard University. Doctor Europeo (Universidad de Bolonia, Universidad de Utrecht-Universidad Pablo de Olavide). Master en Estudios Latinoamericanos “Teorías críticas del Derecho y la Democracia en Iberoamérica” (Universidad Internacional de Andalucía). Licenciado en Filosofía, en Derecho y en Antropología Social y Cultural (Universidad de Sevilla). Hizo su postdoctorado en la Harvard Law School. Es graduado de Yad Vashem, Center for Holocaust Studies, Jerusalén, Israel. Ha sido investigador o profesor visitante en la Universidad de Brandeis (EE.UU.), Instituto Antonio Gramsci (Italia), Instituto Paulo Freire (Argentina), London School of Economics and Political Science (GB), Universidad Autónoma del Estado de México (México) y la John F. Kennedy School of Government (Universidad de Harvard, EEUU). Ha dictado conferencias en centros como el Massachusetts Institute of Technology (MIT, EEUU), la Universidad Autónoma de Baja California (México) o la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Es investigador principal de un proyecto I+D sobre Internet y derechos fundamentales. Entre sus obras destacan *Ciudadanos Soberanos* (Almuzara), *Construyendo democracia* (Aconcagua), *¿Por qué soy de Izquierdas?* (Almuzara) y *Holocausto y Crí-*

menes contra la Humanidad. Claves y recorridos del antisemitismo, con José Cruz (Anthropos). Es subdirector del LIPPO (Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas).

María Luisa Soriano González es profesora ayudante doctora en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y está acreditada como profesora contratada doctora. Es doctora con sobresaliente cum laude por unanimidad en el programa doctoral con mención de calidad del Ministerio “Pensamiento político, democracia y ciudadanía”. Doctorado Europeo. Licenciada en Filosofía por la Universidad de Sevilla. Posee un master de Profesor de Español como lengua extranjera. CLIC, International House, y Universidad de Barcelona. Es coautora de *Teoría y Fundamentos del Derecho*. Editorial Tecnos, Madrid, 2011. Capítulo: El pluralismo jurídico. Derecho estatal y derechos alternativos, pp. 39-52. Es autora de un libro, cuatro capítulos de libro y una veintena de artículos de fondo publicados en revistas científicas indexadas, siendo su campo especial de investigación el pluralismo jurídico y los derechos indígenas. Es Miembro del Grupo de Investigación PAIDI SEJ-277, Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía, y del Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas, Centro oficial de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide. Ha participado en cuatro proyectos de investigación I+D del Ministerio y de excelencia de la Junta de Andalucía. Ha realizado estancias de investigación en las Universidades de Cagliari, San Luis (Córdoba, Argentina), Buenos Aires, La Sapienza de Roma e Instituto Universitario Europeo de Florencia.

