



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Ciencia y avance social en la frontera

Coords.

Carlos Alonso Hidalgo
Beatriz Cortina Pérez
Ana María Pino Rodríguez
Fernando Trujillo Sáez

Dykinson, S.L.

CIENCIA Y AVANCE SOCIAL EN LA FRONTERA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

CIENCIA Y AVANCE SOCIAL EN LA FRONTERA

Coords.

CARLOS ALONSO HIDALGO
BEATRIZ CORTINA PÉREZ
ANA MARÍA PINO RODRÍGUEZ
FERNANDO TRUJILLO SÁEZ

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

CIENCIA Y AVANCE SOCIAL EN LA FRONTERA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 289 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-499-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9

CARLOS ALONSO HIDALGO
BEATRIZ CORTINA-PÉREZ
ANA MARÍA PINO RODRÍGUEZ
FERNANDO TRUJILLO SÁEZ

SECCIÓN I.

HUMANIDADES:

EDUCACIÓN Y LENGUA EN LAS FRONTERAS

CAPÍTULO 1. PLURALISMO, DERECHO EDUCATIVO Y RELIGIÓN: EL CASO DE LA ERI EN UNA CIUDAD FRONTERIZA.....	12

MOHAMED MOHAMED-MOHAMED

CAPÍTULO 2. FACTORES DE RIESGO Y PREVALENCIA DEL MALTRATO A DIRECTORES ESCOLARES EN ENTORNOS DE DIVERSIDAD ESTRUCTURAL: UN ESTUDIO CUANTITATIVO EN CEUTA	26

MOHAMED MOHAMED MOHAMED
SANTIAGO RAMÍREZ-FERNÁNDEZ
ANA JUSTICIA-ARRÁEZ

CAPÍTULO 3. RETOS FORMATIVOS EN LA ENSEÑANZA <i>ONLINE</i> DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN EDADES TEMPRANAS ...	38

MARÍA VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO
CARMEN RAMOS MÉNDEZ
ALMA LAURA MONTES HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 4. LA METODOLOGÍA DESIGN THINKING COMO HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE COMUNIDADES MIGRANTES	60

LAURA ABAD TORIBIO

CAPÍTULO 5. PERCEPCIÓN AMBIENTAL Y SABERES ECOLÓGICOS EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN CIENCIAS DE LA SALUD	77

RICARDO ISAAC MÁRQUEZ

CAPÍTULO 6. MÁS ALLÁ DE LA VIOLENCIA: UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL MALTRATO AL PROFESORADO COMO CATEGORÍA ANALÍTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	95

MOHAMED MOHAMED-MOHAMED
SANTIAGO RAMÍREZ-FERNÁNDEZ
ANA JUSTICIA-ARRÁEZ

CAPÍTULO 7. COMPETENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: UN ANÁLISIS CURRICULAR	109

ANDRÉS SEGUEL ARRIAGADA

CAPÍTULO 8. MENORES UCRANIANOS EN ESPAÑA: NECESIDADES Y DESAFÍOS EN LA ESCOLARIZACIÓN Y LA INTEGRACIÓN. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA.....	128
JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA DELIA GARCÍA MUÑOZ	
CAPÍTULO 9. FRONTERAS Y PERIFERIAS: CLAVES DIDÁCTICAS PARA UNA PEDAGOGÍA DESDE LOS MÁRGENES.....	147
JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 10. REVISIÓN SOBRE EL USO DE BLACKBOARD PARA ENSEÑAR INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA	162
MARÍA DOLORES RUEDA MONTERO	
CAPÍTULO 11. EL ESPAÑOL COMO L2 EN UN CONTEXTO EDUCATIVO PLURILINGÜE EN LA PRIMERA INFANCIA. UN ESTUDIO DE CASO ...	179
DELIA GARCÍA MUÑOZ JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA	
CAPÍTULO 12. DISORTOGRAFÍA Y DIGLOSIA EN UN CONTEXTO FRONTERIZO: ESTUDIO CON ESCOLARES DE LA CIUDAD DE CEUTA	202
MARÍA JESÚS PAREDES DUARTE M ^a DEL CARMEN AYORA ESTEBAN	
CAPÍTULO 13. APLICACIÓN DE LOS MODELOS DE LENGUAJE Y LAS TÉCNICAS DE RAG PARA EL DESARROLLO DE COPILOTOS EN EL APRENDIZAJE DE LA PROGRAMACIÓN	219
DAVID GRIOL BARRES JOSÉ MIGUEL MANTAS RUIZ PEDRO VILLAR CASTRO ZORAIDA CALLEJAS CARRIÓN	
CAPÍTULO 14. VOICES FROM THE BORDERLAND: DISPLACEMENT AND MIGRATION IN THE SHORT STORIES OF RIGOBERTO GONZÁLEZ.....	237
ANTONIO ACOSTA SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 15. PAISAJE Y FRONTERA: EL GÉNERO DEL PAISAJE COMO ESPACIO REFLEXIVO EN TORNO A LA IDEA DE FRONTERA. ARTE, SIMBOLISMO Y ACCIÓN	255
VÍCTOR ALBA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 16. SUGERENCIAS, VISIBILIDADES Y SENSIBILIDADES SOBRE LO LIMINAR EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO	271
VÍCTOR ALBA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 17. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA O LA ÚLTIMA FRONTERA ROMÁNTICA EN <i>HOMAGE TO CATALONIA</i> Y <i>FOR WHOM THE BELL TOLLS</i>	287
RICARDO MARÍN RUIZ	

CAPÍTULO 18. RELATOS TRANSFRONTERIZOS: RESISTENCIA FEMINISTA Y CONCIENCIA CHICANA	301
IRENE BALLESTER BUIGUES	

CAPÍTULO 19. EL LENGUAJE COMO FORMA SENSIBLE. NATURALEZA, COMUNICACIÓN Y MEMORIA EN LA OBRA DE EVA LOOTZ.....	322
JUAN CARLOS DOMINGO REDÓN	

CAPÍTULO 20. FRONTERAS, VIAJE Y CONOCIMIENTO: EL VIAJE A ESPAÑA DE ISABEL PESADO DE MIER.....	335
BLASINA CANTIZANO MÁRQUEZ	

SECCIÓN II. SOCIEDADES EN LA FRONTERA

CAPÍTULO 21. CIUDADANÍA MIGRANTE Y FRONTERAS POLÍTICAS: RESTRICCIONES AL VOTO TRANSNACIONAL DE LOS VENEZOLANOS	351
LUIS PALACIOS SANABRIA	

CAPÍTULO 22. LA PRIVATIZACIÓN DE LA VIOLENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DEL EMPLEO DE COMPAÑÍAS MILITARES Y DE SEGURIDAD PRIVADA EN EL CONFLICTO SIRIO.....	363
FRANCISCO SALVADOR BARROSO CORTÉS	
JORDI RODRÍGUEZ CORNEJO	

CAPÍTULO 23. LENGUA, HERENCIA Y ORGULLO: PERCEPCIONES PARENTALES SOBRE EL IDIOMA ESPAÑOL COMO PUENTE IDENTITARIO EN FAMILIAS TRANSNACIONALES	383
ALMA LAURA MONTES HERNÁNDEZ	
IRASEMA MORA-PABLO	

CAPÍTULO 24. THE DYNAMICS OF GENTRIFICATION AS SEASONAL AND PERMANENT CULTURAL FRONTIERS DUE TO TOURISM IN AREAS OF HIGH DEMAND	405
JUAN PEROTE PEÑA	

CAPÍTULO 25. EL SOBERANO Y EL MURO. LA FRONTERA FORTIFICADA COMO MEDIO	428
ANTÓN J. FERNÁNDEZ DE ROTA IRIMIA	

CAPÍTULO 26. HABITAR EN LA FRONTERA: SAN CARLOS DE FOUCAULD COMO SIGNO COMUNICATIVO Y DE ENCUENTRO	448
JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ CASTAÑO	

CAPÍTULO 27. INCLUSIVIDAD Y POLARIZACIÓN EN LA FRONTERA GLOCAL	463
EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA	

CAPÍTULO 28. LA FRONTERA COMO PALABRA VIVA: CINE EPISTOLAR Y PRÁCTICAS DE RESISTENCIA TRANSFRONTERIZA EN CEUTA	478
ANA BELÉN ESTRADA GORRÍN	

SECCIÓN III. GESTIÓN EN LA FRONTERA

CAPÍTULO 29. FRONTERAS CULTURALES EN LA ATENCIÓN PSICOLÓGICA UNIVERSITARIA: INTEGRACIÓN DE FACTORES INTERCULTURALES EN EL ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES INTERNACIONALES	498
PILAR SALAMANCA FERNÁNDEZ	

CAPÍTULO 30. SIMULACIÓN DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN ACCIDENTES TRANSFRONTERIZOS	519
LAURA ABAD TORIBIO	

CAPÍTULO 31. ENFERMERÍA TRANSCULTURAL EN LA FRONTERA: ESTRATEGIAS FORMATIVAS Y ATENCIÓN SANITARIA EN CEUTA...	544
M ^a DOLORES LAZO CAPARRÓS	

CAPÍTULO 32. DESARROLLO DE VIDEO MAPPING PARA EVOCAR RECUERDOS POSITIVOS DE LA INFANCIA EN JÓVENES DE CIUDAD JUÁREZ: UNA EXPERIENCIA INMERSIVA	559
ALEJANDRA LUCÍA DE LA TORRE RODRÍGUEZ	
ANAHÍ SOLÍS CHÁVEZ	
DENISSE ALICIA RAYNAL HIDALGO	
KARIME GUADALUPE NÚÑEZ OCHOA	

CAPÍTULO 33. ARE ASEAN EXPORTS PERSISTENT? AN ANALYSIS WITH DATA FROM 1950 TO 2022	578
GEMA LÓPEZ	
GLORIA CLAUDIO-QUIROGA	
LUIS ALBERIKO GIL-ALANA	

CAPÍTULO 34. ANDALUCÍA COMO FRONTERA ECONÓMICA: COMERCIO EXTERIOR, OPORTUNIDADES DE DESARROLLO Y RETOS ESTRATÉGICOS EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO	606
MANUEL HERNÁNDEZ PEINADO	

CAPÍTULO 35. RESTRICCIONES A LA MOVILIDAD TRANSFRONTERIZA Y RESIDENCIA FISCAL: EFECTOS TRIBUTARIOS DE LOS CIERRES DE FRONTERAS	628
GALYA IVANOVA DUSHEVA	

Ciencia y avance social en la frontera analiza la interacción entre la evolución social y el conocimiento científico que esta genera. Siendo escenario de fenómenos sociales, económicos y culturales, la frontera es también un motor de la innovación. La frontera favorece el continuo cambio y las transiciones. Las soluciones que genera un contexto fronterizo son efectivas y adaptables a condiciones muy diversas. La frontera alberga un caldo de cultivo ideal para una experimentación audaz que alimente el pensamiento científico. Favorece la transferencia de propuestas y de soluciones efectivas.

Las fronteras son líneas que es posible cruzar, pero también recorrer. No constituyen solo límites, sino también líneas que nos proporcionan perspectivas sobre dos realidades a la vez. Este libro integra perspectivas y realidades en sus páginas. Se organiza en torno a tres itinerarios que, al igual que las fronteras, se pueden cruzar y recorrer a lo largo de distintos hitos.

El primer itinerario, *Humanidades: educación y lengua en las fronteras*, inicia su recorrido en un punto clave de nuestro mapa: la educación. Transita por hitos que definen sistemas educativos: el derecho a la educación y el acceso (o las barreras) a una educación de calidad en contextos fronterizos, la educación intercultural, y el aprendizaje en contextos migratorios y de mezcla cultural. El tránsito a lo largo del sistema educativo se lleva a cabo, precisamente, a bordo de la lengua vehicular. Los capítulos sobre lengua nos llevan a investigar la sociedad: diversidad lingüística, multilingüismo y plurilingüismo, y la enseñanza de la lengua en áreas de lenguas en contacto. Este primer itinerario finaliza en una literatura y en una creación artística que en entornos fronterizos brotan con rasgos propios al beber de las fuentes del mestizaje.

El segundo itinerario zarpa hacia donde se separan y se entremezclan *Sociedades en la frontera*. Dibuja la cresta de una ola que unas veces

está en lo alto y limita, y otras veces desciende hasta casi el lecho y sirve de encuentro. En esa línea se separan y entremezclan diversidad cultural e interculturalidad, identidad y pertenencia, migración y movilidad, inclusividad y polarización. Estos contrastes dejan marcas simétricas en los registros audiovisuales de las fronteras.

El tercer itinerario, *Gestión en la frontera*, representa un lugar donde confluyen tres desafíos actuales: la gestión de la salud y de la atención sanitaria en contextos transfronterizos, la aplicación de la inteligencia artificial en las fronteras para emprender y para gestionar, y el emprendimiento y la tributación como retos económicos con características propias en las fronteras.

Estos tres itinerarios profundizan en la relación entre la educación y su vehículo (la lengua), la sociedad a la que sirven, y la gestión de esa sociedad. La investigación se desarrolla a lo largo de diferentes fronteras geográficas y conceptuales. Entre las geográficas destaca especialmente la que constituye Ceuta entre España y Marruecos, pero no solo. Se siguen también las fronteras que dividen la diáspora venezolana, las fronteras del conflicto sirio, ucraniano, las fronteras que atañen a los amerindios en la sociedad brasileña, y Ciudad Juárez en la frontera entre México y Estados Unidos, así como fronteras trazadas en los siglos XVI y XVII.

Por último, lejos de aspirar a ser un compendio, este libro se interna en aspectos muy concretos relativos a los procesos de cambio inherentes a las zonas fronterizas. Los esfuerzos por entender, describir y explicar el cambio entran de lleno en el ámbito científico.

CARLOS ALONSO HIDALGO

BEATRIZ CORTINA-PÉREZ

ANA MARÍA PINO RODRÍGUEZ

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ

*Facultad de Educación, Economía y Tecnología
Universidad de Granada*

SECCIÓN I.

HUMANIDADES:
EDUCACIÓN Y LENGUA EN LAS FRONTERAS

PLURALISMO, DERECHO EDUCATIVO Y RELIGIÓN: EL CASO DE LA ERI EN UNA CIUDAD FRONTERIZA

MOHAMED MOHAMED-MOHAMED

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El debate en torno a la enseñanza de la religión en el sistema educativo español continúa siendo un asunto de gran relevancia, especialmente en el contexto actual, caracterizado por una creciente diversidad cultural y religiosa. Esta cuestión se sitúa en la intersección entre el derecho de las familias a elegir la formación religiosa de sus hijos y el principio constitucional de neutralidad del Estado. Aunque históricamente ha generado controversias recurrentes, el escenario contemporáneo exige nuevas respuestas normativas y pedagógicas que garanticen tanto la equidad como el respeto a las distintas convicciones.

En este sentido, el marco legal vigente permite la enseñanza de la religión en los centros públicos, en modalidad confesional y de carácter voluntario, siempre bajo los principios de cooperación con las confesiones religiosas y respeto a los derechos fundamentales. Esta compatibilidad ha sido refrendada por el Tribunal Constitucional, que ha subrayado en diversas sentencias la legitimidad de esta enseñanza dentro del modelo de escuela pública (González-Varas Ibáñez, 2020).

Sin embargo, las tensiones en torno a su implementación se agudizan en contextos especialmente complejos, como las ciudades fronterizas. Ceuta constituye un caso paradigmático: su singularidad demográfica y cultural convierte a la educación en un espacio estratégico para la cohesión social. La atención educativa a un alumnado culturalmente diverso requiere no solo recursos específicos, sino también políticas que reconozcan dicha diversidad como un valor estructural del sistema.

El análisis de esta realidad exige comprender la confluencia de tres derechos fundamentales: el de los padres a escoger la formación religiosa de sus hijos (art. 27.3 CE), el derecho laboral de los docentes, y el derecho de las confesiones a participar en la enseñanza. El equilibrio entre estos derechos representa un desafío legislativo de primer orden. En este trabajo nos proponemos estudiar la implantación de la Enseñanza Religiosa Islámica (ERI) en la ciudad de Ceuta, centrándonos especialmente en la etapa de educación secundaria, donde su implementación ha sido más tardía y problemática.

Para ello, el artículo se estructura en cuatro grandes apartados: en primer lugar, se analizan los fundamentos jurídicos que amparan esta enseñanza en el marco constitucional español; en segundo lugar, se aborda la naturaleza pedagógica y curricular de la ERI, con especial atención a los debates y controversias que ha suscitado; el tercer apartado examina sus principales contribuciones a nivel educativo y social; y finalmente, se presenta una reconstrucción histórica del proceso de implantación de esta asignatura en Ceuta. Esta estructura permite abordar de forma sistemática tanto los aspectos normativos como los pedagógicos, sin perder de vista el contexto social específico en que se inscribe.

Por lo tanto, en este estudio nos vamos a plantear como objetivo analizar el proceso de implantación de la Enseñanza Religiosa Islámica en la educación secundaria pública de la ciudad de Ceuta, identificando sus principales desafíos normativos, pedagógicos y estructurales, así como sus implicaciones en términos de equidad educativa, reconocimiento institucional y cohesión social en contextos de diversidad cultural.

2. FUNDAMENTOS JURÍDICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN CONFESIONAL EN LAS ESCUELAS ESPAÑOLAS

El reconocimiento jurídico de la enseñanza religiosa confesional en el sistema educativo español ha evolucionado en paralelo a los grandes cambios políticos del país. Para entender la situación actual, resulta imprescindible examinar los hitos normativos y jurisprudenciales que han consolidado este derecho, especialmente tras la aprobación de la Constitución Española de 1978 (CE).

Durante el régimen franquista, la religión católica ocupaba un lugar central en el currículo escolar, constituyéndose en un pilar ideológico del nacionalcatolicismo. La Ley General de Educación de 1970 introdujo reformas estructurales, como la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica, pero mantuvo el protagonismo de la Iglesia en la enseñanza, consolidando la ambigüedad entre lo público y lo confesional.

Con la transición democrática, la CE estableció un nuevo marco de derechos y libertades. En particular, el artículo 27 consagró el derecho a la educación (27.1) y reconoció expresamente el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral conforme a sus convicciones (27.3). Estos principios, unidos al de la libertad religiosa (art. 16), sentaron las bases para un modelo educativo pluralista, pero también exigieron una compleja articulación normativa para garantizar la neutralidad del Estado sin anular el derecho a la formación religiosa.

La Ley Orgánica de Libertad Religiosa (LOLR, 1980) amplió este marco al establecer que la libertad religiosa incluye el derecho a recibir formación religiosa en el ámbito escolar, y que los poderes públicos están obligados a garantizar su ejercicio efectivo. Este marco legal fue posteriormente desarrollado mediante los Acuerdos de Cooperación entre el Estado y distintas confesiones religiosas, entre ellos el firmado en 1992 con la Comisión Islámica de España (CIE), que reconoció formalmente el derecho del alumnado musulmán a recibir enseñanza religiosa islámica en los centros públicos y concertados.

Desde una perspectiva constitucional, el Tribunal Constitucional ha tenido un papel central en la delimitación de este derecho. En sentencias como la STC 5/1981, 38/2007 o 31/2018, ha afirmado que la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a elegir la formación moral y religiosa de sus hijos forman parte del núcleo esencial del derecho fundamental a la educación. Asimismo, ha sostenido que la inclusión de asignaturas confesionales en la escuela pública no vulnera el principio de aconfesionalidad del Estado, siempre que su carácter sea optativo y su contenido respete los principios democráticos.

El Acuerdo de Cooperación con la CIE, aprobado mediante la Ley 26/1992, concretó estos derechos en el caso del islam, estableciendo la

posibilidad de ofrecer enseñanza religiosa islámica en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, siempre que lo solicitaran las familias y existieran los medios necesarios para su impartición. No obstante, la aplicación efectiva de este derecho ha sido desigual, especialmente en las etapas posteriores a la educación primaria.

En síntesis, la enseñanza religiosa confesional se sustenta en un sólido entramado normativo que incluye la Constitución, la legislación ordinaria y acuerdos internacionales. Este marco jurídico busca equilibrar principios en tensión: el derecho a la libertad religiosa, la neutralidad del Estado, y la cooperación con las confesiones religiosas. Sin embargo, su implementación efectiva plantea retos organizativos, pedagógicos y políticos que requieren atención continua, particularmente en contextos complejos como el de Ceuta.

3. NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR (ERE)

La enseñanza religiosa escolar (ERE) constituye un elemento singular dentro del currículo educativo en los centros públicos españoles. Se trata de una asignatura optativa, pero jurídicamente reconocida y normativamente regulada, que responde a un modelo de cooperación entre el Estado y las confesiones religiosas. Esta singularidad genera una serie de tensiones y debates en torno a su naturaleza, sus finalidades, y el modo en que debe articularse en un sistema educativo que se define como aconfesional, pero no laico.

Para comprender la especificidad de la ERE es necesario subrayar, en primer lugar, su carácter no catequético. Tal como señalan Niño López (2007) y diversos expertos en didáctica de la religión, esta materia no pretende inculcar una determinada fe ni fomentar la práctica religiosa, sino ofrecer un acercamiento intelectual y crítico a los contenidos de una tradición religiosa específica, desde una perspectiva académica, cultural y axiológica. Así, el propósito de la ERE es contribuir al desarrollo integral del alumnado mediante el conocimiento sistemático de la dimensión religiosa del ser humano y su proyección histórica, simbólica y ética en las distintas civilizaciones.

Este enfoque, sin embargo, no ha estado exento de controversias recurrentes. En el ámbito político y pedagógico, han proliferado las críticas a lo que algunos consideran una forma de injerencia confesional en la escuela pública. Estas críticas se acentúan en cada reforma educativa, con debates centrados en tres aspectos clave: la obligatoriedad de ofertar una alternativa para quienes no eligen religión, la inclusión (o exclusión) de la nota en el expediente académico, y la carga horaria asignada a la materia. Cada una de estas cuestiones refleja las dificultades de integrar plenamente esta asignatura en un modelo educativo plural sin generar discriminación ni conflicto.

En el caso concreto de la Enseñanza Religiosa Islámica (ERI), estas tensiones se han manifestado con particular intensidad. La implantación desigual de la asignatura en las diferentes etapas educativas, la objeción encubierta de algunas administraciones educativas y la escasez inicial de profesorado autorizado por la Comisión Islámica de España (CIE), han generado importantes lagunas en su desarrollo curricular y en su consolidación institucional. A ello se suma la percepción, entre algunos sectores de la comunidad musulmana, de que la ERI está sujeta a criterios discriminatorios, tanto en términos de disponibilidad como de reconocimiento social.

Pese a estos obstáculos, la ERI ha sido diseñada con una vocación formativa que va más allá del mero conocimiento doctrinal. El currículo propuesto por la CIE, especialmente en su última versión adaptada a la LOMLOE, pone el acento en competencias clave como el pensamiento crítico, la empatía, el respeto interreligioso y la convivencia. Como destaca Vega Gutiérrez (2023), aunque el currículo no incorpora de manera explícita contenidos para la prevención del extremismo violento, sí incluye un amplio repertorio de narrativas que fortalecen la resiliencia moral del alumnado y ofrecen alternativas sólidas a los discursos de odio.

Desde esta perspectiva, la ERI puede entenderse no solo como un derecho, sino también como una herramienta educativa de alto valor cívico. Al proporcionar al alumnado musulmán un marco interpretativo seguro y contextualizado para comprender su fe, la asignatura contribuye a prevenir los riesgos derivados del analfabetismo religioso y de la búsqueda de referencias en entornos no regulados. Este enfoque se muestra

especialmente pertinente en contextos como el de Ceuta, donde la diversidad religiosa no es una excepción, sino un componente estructural de la realidad social.

Asimismo, la ERE en general —y la ERI en particular— se configura como un espacio para el diálogo intercultural, en la medida en que permite a los alumnos conocer otras tradiciones, identificar valores comunes y reflexionar sobre la convivencia en una sociedad plural. En este sentido, su incorporación al currículo puede ser vista como una forma de educación para la ciudadanía democrática, en consonancia con los principios de la UNESCO y las directrices del Consejo de Europa.

Sin embargo, para que esta función integradora se materialice plenamente, es necesario fortalecer su legitimidad institucional, garantizar condiciones de igualdad respecto a otras asignaturas, y fomentar una formación específica del profesorado que le permita actuar no solo como transmisor de conocimientos, sino como mediador cultural y ético. De lo contrario, la ERE corre el riesgo de convertirse en una asignatura marginalizada, desprovista de eficacia formativa y vulnerable a las lógicas de segregación.

De este modo, el análisis de la naturaleza de la ERE nos permite comprender su doble dimensión: como derecho individual y colectivo, y como instrumento pedagógico para la construcción de una ciudadanía intercultural. Este enfoque servirá de base para explorar, en el apartado siguiente, los beneficios concretos que se derivan de su implementación efectiva, especialmente en contextos marcados por la diversidad religiosa y cultural como la ciudad de Ceuta.

4. PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

La Enseñanza Religiosa Escolar (ERE), y en particular la Enseñanza Religiosa Islámica (ERI), aporta beneficios significativos no solo al desarrollo académico del alumnado, sino también a la cohesión social y a la construcción de una ciudadanía intercultural. Estos beneficios se articulan en múltiples planos: formativo, identitario, axiológico y

preventivo. Su reconocimiento institucional responde, por tanto, no solo a un imperativo legal, sino también a una necesidad pedagógica y social en sociedades democráticas culturalmente diversas.

Desde el plano educativo, la ERE contribuye al desarrollo integral y armónico de la personalidad del alumno, al permitirle explorar, comprender y reflexionar sobre las dimensiones éticas, simbólicas y trascendentes de la existencia humana. El conocimiento de una tradición religiosa propia —en este caso, el islam— no solo fortalece la identidad del estudiante, sino que también le ofrece herramientas cognitivas y emocionales para navegar en una sociedad plural, evitando así procesos de alienación o desconexión cultural.

En contextos como el de Ceuta, donde coexisten múltiples identidades culturales y religiosas, esta función se vuelve especialmente relevante. La inclusión efectiva de la ERI en el currículo de los centros educativos públicos favorece el reconocimiento institucional de la diversidad, y con ello, una mayor integración del alumnado musulmán. Esta inclusión permite que sus convicciones religiosas sean respetadas en el espacio escolar, en condiciones de igualdad con respecto a otras confesiones, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y al conjunto de la sociedad.

Asimismo, la ERI tiene un papel fundamental en la promoción de valores compartidos, como el respeto, la justicia, la paz y la solidaridad, que son componentes centrales del islam y coinciden con los principios democráticos y de derechos humanos. Este enfoque axiológico se ve reflejado en el currículo actual, que integra competencias transversales como la educación para la paz, el diálogo interreligioso y la ciudadanía activa, elementos claves para la prevención del racismo, la discriminación y la violencia.

En este sentido, diversos estudios y organismos internacionales, como la UNESCO, han subrayado la importancia de la religión como factor de cohesión social y de desarrollo moral. En su resolución sobre la “Aportación de la religión a la cultura de la paz”, este organismo reconoce que las enseñanzas religiosas, adecuadamente articuladas, pueden fortalecer los valores cívicos y éticos que sustentan la convivencia democrática.

Por otra parte, la ERI ofrece una respuesta educativa a la creciente demanda de alfabetización religiosa, especialmente entre los jóvenes musulmanes que, en ausencia de referentes formativos sólidos, podrían verse expuestos a fuentes de información sesgadas, inexactas o incluso peligrosas. Como advierte Puente (2019), el analfabetismo religioso en relación con el islam no solo afecta a quienes se sitúan fuera de esta tradición, sino también a muchos jóvenes musulmanes que han crecido en contextos de hibridación cultural y que requieren de espacios escolares donde reconstruir su identidad religiosa de forma crítica y serena.

En este marco, la ERI se convierte en una herramienta estratégica para prevenir la radicalización, al ofrecer una interpretación contextualizada, ética y humanista del islam. Tal como señala Vega Gutiérrez (2023), el currículo de la ERI promueve una pedagogía basada en valores que desalienta las interpretaciones dogmáticas, excluyentes o violentas de la religión.

Otro beneficio clave de la ERI es su impacto en la equidad educativa. El hecho de que los estudiantes musulmanes tengan acceso a una asignatura religiosa alineada con sus convicciones garantiza el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la formación religiosa y moral. La ausencia de esta opción en determinados centros o etapas puede ser percibida —con razón— como una forma de exclusión o discriminación institucional, con consecuencias negativas para la autoestima, la motivación y el rendimiento del alumnado afectado.

Por último, es importante subrayar el papel de la ERI en la transformación del profesorado en agentes interculturales. Los docentes de religión islámica no solo deben dominar los contenidos de su asignatura, sino también contar con habilidades comunicativas, pedagógicas y éticas para mediar entre culturas, desmontar prejuicios y construir puentes de comprensión entre el alumnado, las familias y la escuela. Esta labor requiere una formación específica, un acompañamiento institucional adecuado y el reconocimiento explícito de su función como educadores integrales.

En conjunto, la ERI debe ser valorada no únicamente como una respuesta a un derecho legalmente reconocido, sino como una estrategia pedagógica para promover la cohesión social, la justicia educativa y la

resiliencia cultural. A partir de este marco de beneficios, en el siguiente apartado se examinará la evolución histórica de la implantación de esta asignatura en la ciudad de Ceuta, evidenciando tanto los avances logrados como las carencias persistentes.

5. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ISLÁMICA EN CEUTA

El desarrollo de la Enseñanza Religiosa Islámica (ERI) en Ceuta ha sido un proceso lento, fragmentado y lleno de obstáculos administrativos, políticos y sociales. Aunque el derecho a recibir enseñanza religiosa islámica en centros escolares públicos fue formalmente reconocido en 1992 con la firma del Acuerdo de Cooperación entre el Estado y la Comisión Islámica de España (CIE), su implementación efectiva en esta Ciudad Autónoma se ha visto afectada por retardos significativos y desigualdades estructurales.

Los primeros intentos de ofrecer ERI en Ceuta se produjeron de forma experimental y limitada, fuera del horario lectivo. En el curso 1997/1998 se llevó a cabo una experiencia piloto con ocho docentes contratados para impartir clases vespertinas. Esta iniciativa, aunque breve y circunscrita a las etapas de infantil y primaria, supuso un primer paso hacia la institucionalización de la asignatura. Dos años más tarde, en el tercer trimestre del curso 1999/2000, se repitió la experiencia, pero con una cobertura aún más reducida: solo cuatro profesores y con las mismas limitaciones horarias.

No fue hasta el curso 2001/2002 que la ERI fue formalmente incorporada al horario lectivo. En esta fase, se contrataron ocho docentes para cubrir la demanda en centros de educación infantil y primaria. Esta integración representó un avance sustancial, ya que por primera vez se reconocía la ERI como parte del currículo ordinario. Posteriormente, se amplió el número de profesores a diez, y en enero de 2009, se incorporaron tres docentes adicionales, elevando el total a trece. Sin embargo, durante más de dos décadas, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) quedó completamente desatendida.

Esta omisión tuvo consecuencias pedagógicas y sociales significativas. El alumnado musulmán de entre 12 y 16 años careció de una referencia formativa institucionalizada sobre su religión, lo cual generó un vacío formativo que pudo ser aprovechado por discursos alternativos, en algunos casos de naturaleza radical o exclusivista. Además, esta ausencia prolongada de la ERI en secundaria fue percibida por muchas familias como una forma de discriminación institucional encubierta, especialmente si se compara con la cobertura de la asignatura de religión católica en todos los niveles.

La situación comenzó a cambiar lentamente en el curso 2022/2023, cuando se lanzó una experiencia piloto en tres institutos de Ceuta. Se contrató a un docente para impartir la asignatura en 1º de ESO, lo que marcó el inicio de una progresiva expansión hacia los niveles superiores. En el curso siguiente (2023/2024), se incorporó un segundo docente, extendiendo la enseñanza a 2º de ESO. En la actualidad (curso 2024/2025), un tercer profesor imparte la materia en 3º de ESO en los mismos tres institutos. Aunque estos avances son significativos, lo cierto es que la cobertura sigue siendo insuficiente: solo la mitad de los institutos públicos de Ceuta ofrecen ERI en secundaria, y solo hasta el nivel de 3º de ESO.

Este retraso estructural y el carácter experimental de la implementación contrastan con el reconocimiento jurídico y normativo del derecho a recibir ERI en todos los niveles educativos. La falta de una planificación estratégica, la escasa dotación presupuestaria y la inexistencia de una voluntad política sostenida han perpetuado una situación de desigualdad que afecta a miles de estudiantes ceutíes. Esta brecha pone en evidencia una disfunción entre el marco legal y su aplicación real, debilitando la confianza de las comunidades musulmanas en las instituciones públicas.

Por otra parte, la evolución de la ERI en Ceuta ha estado atravesada por la tensión entre dos modelos de gestión: uno basado en la cooperación institucional efectiva, que requiere coordinación entre el Ministerio de Educación, las direcciones provinciales y la CIE; y otro basado en una gestión reactiva y fragmentaria, que responde a la presión social más que a un diseño educativo coherente. La falta de estabilidad en las contrataciones, la rotación del profesorado y la ausencia de una supervisión

pedagógica específica han dificultado la consolidación de un modelo educativo riguroso y sostenido.

A pesar de estas limitaciones, la progresiva implantación de la ERI en secundaria ha generado resultados alentadores. Diversos informes locales, así como testimonios de docentes, directores y familias, coinciden en destacar una mayor motivación del alumnado, una mejora en el clima escolar y una percepción positiva del reconocimiento institucional a su identidad religiosa. Esta experiencia demuestra que cuando el derecho se convierte en práctica, se producen efectos beneficiosos tanto a nivel individual como comunitario.

No obstante, persisten retos significativos. Existen aún tres institutos públicos donde no se ha introducido la ERI en ningún curso. La demanda potencial supera ampliamente la oferta existente, y el número de docentes sigue siendo insuficiente. Esta situación exige una intervención decidida por parte del Ministerio de Educación, con el fin de completar la implantación de esta asignatura en todos los niveles obligatorios, tal como establece el Acuerdo de 1992 y la legislación educativa vigente.

A la luz de este recorrido histórico, queda claro que la ERI en Ceuta ha sido un derecho difícil de ejercer, no por falta de legitimidad legal, sino por ausencia de voluntad política y planificación estructural. En el siguiente y último apartado se presentarán las conclusiones del estudio, que sintetizarán las principales aportaciones del análisis y propondrán recomendaciones para garantizar una implantación plena, equitativa y sostenida de esta asignatura en todos los niveles educativos.

6. CONCLUSIONES

El análisis sobre la implantación de la Enseñanza Religiosa Islámica (ERI) en la ciudad de Ceuta permite afirmar que nos encontramos ante una experiencia paradigmática de cómo los derechos reconocidos legalmente pueden encontrar dificultades persistentes en su traducción práctica. A pesar de la existencia de un marco normativo sólido —con base en la Constitución Española, la Ley Orgánica de Libertad Religiosa y el Acuerdo de Cooperación entre el Estado y la Comisión Islámica de

España—, la ejecución efectiva de este derecho ha sido desigual, tardía y limitada, especialmente en el nivel de educación secundaria.

Entre las principales contribuciones del presente estudio destaca, en primer lugar, la articulación crítica entre los planos jurídico, pedagógico e histórico, lo que ha permitido contextualizar la ERI no como un elemento aislado del sistema educativo, sino como un componente central de la educación intercultural y del pleno ejercicio del derecho a la libertad religiosa. En segundo lugar, se ha evidenciado el carácter estructuralmente discriminatorio que adopta la falta de cobertura de esta asignatura en determinados centros y etapas, lo que vulnera el principio de igualdad de trato y afecta negativamente al sentimiento de pertenencia y reconocimiento del alumnado musulmán.

En tercer lugar, el análisis del currículo actual de la ERI y de su función pedagógica ha mostrado que esta asignatura puede y debe jugar un papel clave en la prevención del extremismo, la promoción del pensamiento crítico y la educación en valores compartidos. Lejos de fomentar el aislamiento confesional, la ERI se constituye como un espacio formativo que contribuye a la consolidación de una ciudadanía plural, consciente y democrática.

No obstante, el estudio ha identificado varias limitaciones estructurales. La primera de ellas es la insuficiencia de recursos humanos y materiales destinados a la asignatura, lo cual limita su expansión y continuidad. En segundo lugar, la falta de una estrategia de implantación institucional sostenida —más allá de proyectos piloto— ha generado desigualdades territoriales que deben ser corregidas con urgencia. Por último, sigue percibiéndose una debilidad en la formación y acompañamiento del profesorado, quienes necesitan herramientas didácticas y orientación profesional para ejercer su labor como mediadores interculturales y éticos (Mohamed-Mohamed, 2023).

A la luz de estas conclusiones, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Extensión inmediata de la ERI a todos los centros de educación secundaria obligatoria de Ceuta, garantizando su plena cobertura en 1º a 4º de ESO, conforme a la demanda existente y al principio de equidad.

- Diseño e implementación de un plan estratégico de consolidación institucional de la ERI, en coordinación entre el Ministerio de Educación, las direcciones provinciales y la Comisión Islámica de España, con una planificación plurianual que incluya metas claras, evaluación y financiación específica.
- Revisión y actualización de los criterios de contratación del profesorado, asegurando condiciones de estabilidad laboral, formación continua y dotación de materiales didácticos contextualizados.
- Promoción de campañas institucionales de sensibilización, dirigidas tanto al conjunto de la comunidad educativa como a la sociedad civil, para visibilizar el valor formativo y social de la ERI y combatir los prejuicios asociados a su presencia en el currículo escolar.
- Integración de la ERI en el discurso educativo general, reconociéndola como una asignatura que contribuye activamente a los objetivos de la educación para la paz, la inclusión y la ciudadanía democrática.

En definitiva, la implantación de la ERI en Ceuta constituye un proceso aún inacabado, aunque su capacidad transformadora está sujeta a diversas condiciones institucionales y sociales. Superar las barreras que dificultan su desarrollo no es solo una cuestión de cumplimiento legal, sino una apuesta decidida por un modelo educativo justo, plural y respetuoso con los derechos de todos los estudiantes. Solo en la medida en que este derecho se ejerza plenamente, podrá la escuela pública cumplir con su función social de integración, equidad y cohesión.

7. BIBLIOGRAFÍA

- González-Varas Ibáñez, Alejandro. Libertad de creencias en el contexto educativo. En “derecho y religión” Coord. ROSSELL GRANADOS, Jaime y GARCÍA GARCÍA, Ricardo. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, 2020, págs. 951-973.
- Mohamed-Mohamed, Mohamed. 2023. *La implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas españolas*. (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza), Zeguan, Repositorio institucional de documentos Zeguan. <https://zeguan.unizar.es/record/135278?ln=es>.
- Niño López, D. F. (2007). La enseñanza de la religión en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, 1(50), 147–152.
- Puente, Cristina De La. *Islam e islamismo*. Madrid, Editorial CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 2019.
- Vega Gutiérrez, A. M. (2023). La educación como herramienta de prevención del radicalismo violento: aportaciones del currículum de religión islámica desde un enfoque competencial. *Anuario de Derecho Eclesiástico Del Estado*, XXXIX, 371–460. https://doi.org/10.55104/adee_00011

FACTORES DE RIESGO Y PREVALENCIA DEL MALTRATO A DIRECTORES ESCOLARES EN ENTORNOS DE DIVERSIDAD ESTRUCTURAL: UN ESTUDIO CUANTITATIVO EN CEUTA

MOHAMED MOHAMED MOHAMED
Universidad De Granada

SANTIAGO RAMÍREZ-FERNÁNDEZ
Universidad De Granada

ANA JUSTICIA-ARRÁEZ
Universidad De Granada

1. INTRODUCCIÓN

La escuela contemporánea opera en contextos crecientemente complejos, atravesados por fenómenos sociales como la desigualdad estructural, la transformación digital, la multiculturalidad y la violencia institucional. En este marco, la figura del equipo directivo escolar ha adquirido una centralidad indiscutible tanto en términos de gestión como de liderazgo pedagógico. Sin embargo, los estudios sobre las condiciones de trabajo de los directores y directoras, y particularmente sobre su exposición a situaciones de maltrato o violencia, siguen siendo escasos en relación con los abundantes trabajos centrados en el profesorado.

El liderazgo educativo no solo exige capacidades de planificación y gestión, sino también competencias interpersonales, interculturales y digitales para afrontar situaciones conflictivas, mediar en contextos adversos y sostener procesos institucionales complejos. Tal como señalan Bounds y Jenkins (2018), la violencia dirigida hacia líderes escolares debe entenderse como un fenómeno sistémico vinculado a dinámicas de poder, cultura organizacional y relaciones institucionales, más que como un problema individual o circunstancial.

Ceuta, Ciudad Autónoma española situada en el norte de África, constituye un entorno singular para el análisis de estos fenómenos. Su condición de enclave fronterizo, caracterizado por una fuerte diversidad cultural, religiosa y lingüística, representa un escenario particularmente desafiante para la gestión escolar. La coexistencia de comunidades cristianas, musulmanas e hindúes; la presencia de lenguas como el dariya ceutí; y las desigualdades socioeconómicas históricas han configurado un sistema educativo donde las tensiones interculturales y las brechas de equidad se hacen evidentes en múltiples niveles (Consejo Escolar del Estado, 2023). En este marco, los equipos directivos no solo deben garantizar el funcionamiento administrativo y pedagógico del centro, sino también ejercer roles de mediación cultural, contención emocional y liderazgo inclusivo.

La literatura reciente sobre victimización de figuras de autoridad educativa ha mostrado que el maltrato hacia directivos puede adoptar diversas formas, incluyendo acoso verbal, amenazas, sabotaje institucional, marginación en procesos decisionales e incluso agresiones físicas (Garrett, 2014; González, 2010). A diferencia del acoso entre estudiantes, la violencia dirigida hacia el liderazgo escolar involucra un cuestionamiento explícito de la legitimidad institucional, afectando no solo a las personas sino a la estructura misma de gobernanza educativa. Según Garrett (2014), este tipo de violencia se ve facilitado por climas escolares degradados, culturas organizacionales autoritarias o fragmentadas y sistemas de supervisión débiles o ausentes.

En esta línea, investigaciones recientes desarrolladas en Croacia han puesto de relieve la extensión y el impacto del maltrato hacia los equipos directivos. Bilić y Dragoslavić (2022) documentan que más del 55 % de los directores de primaria encuestados ha sufrido alguna forma de violencia por parte del profesorado u otros miembros del personal, fenómeno conocido como *mobbing vertical ascendente*. Esta exposición se asocia con niveles significativamente más bajos de satisfacción laboral y vital, actuando como predictor directo del desgaste profesional. Asimismo, en un estudio complementario, Dragoslavić y Bilić (2023) analizan el efecto del maltrato ejercido por familias hacia los directores, señalando que el 80,75 % de los encuestados ha vivido al

menos un episodio de violencia parental durante su trayectoria. La violencia, en estos casos, no se limita a manifestaciones físicas o verbales, sino que incluye también formas simbólicas, acusaciones infundadas y hostilidad institucional, afectando la salud mental y la percepción de legitimidad de quienes ejercen el liderazgo escolar.

En paralelo, investigaciones recientes (Tømte, 2024; Persson et al., 2025) han destacado la necesidad de incorporar una mirada estructural en el análisis del desgaste profesional y los conflictos laborales en equipos directivos. Estas aportaciones subrayan la influencia de factores como las condiciones organizacionales y las capacidades tecnológicas en el desempeño y bienestar del liderazgo escolar. Superar enfoques centrados únicamente en variables individuales implica avanzar hacia marcos interpretativos que integren el papel de las dinámicas institucionales en la configuración del maltrato en contextos escolares.

Asimismo, la formación de directivos y docentes debe integrar competencias interculturales que garanticen una gestión educativa sensible y equitativa en escenarios marcados por la diversidad. En contextos como el ceutí, donde coexisten manifestaciones lingüísticas, religiosas y culturales diversas —como el dariya, el islam, el hinduismo o el cristianismo—, se requiere una dirección escolar flexible y dialogante, comprometida con la equidad y la justicia educativa.

De igual modo, los retos asociados a la transformación digital exigen formas de liderazgo capaces de integrar las tecnologías de manera estratégica. En este sentido, el desarrollo de habilidades digitales no puede reducirse a un uso técnico, sino que debe abarcar dimensiones pedagógicas, administrativas y culturales que impactan directamente en la organización escolar (Tømte, 2024). Una gestión escolar con bajo nivel de preparación en este ámbito puede obstaculizar procesos de cambio, generar incertidumbre en los equipos docentes y aumentar el riesgo de desgaste profesional. Así, tanto la gestión de la diversidad cultural como el liderazgo digital constituyen dimensiones interrelacionadas que inciden en el bienestar psicosocial del equipo directivo. Los directores y directoras que ejercen en entornos multiculturales enfrentan riesgos específicos: la necesidad de mediar en conflictos interculturales, las tensiones con familias y agentes externos, y la exposición a

conductas hostiles o de maltrato pueden afectar negativamente su salud mental y bienestar general. En consecuencia, la gestión de la diversidad y el fortalecimiento del liderazgo inclusivo y competente digitalmente se posicionan como retos prioritarios para la mejora educativa en contextos fronterizos.

En este marco, el presente estudio busca analizar el maltrato hacia la dirección escolar en Ceuta, identificando su prevalencia y factores de riesgo específicos. A través de un enfoque empírico, se pretende aportar evidencia rigurosa que contribuya al diseño de políticas educativas más sensibles al contexto, orientadas a la promoción de entornos escolares más seguros, inclusivos y sostenibles para quienes los lideran.

2. OBJETIVOS

Además de estimar la prevalencia global de estos episodios, se incorpora un análisis específico en función del género y del tipo de centro con el fin de identificar patrones diferenciales de riesgo.

El objetivo principal de este estudio fue el de Analizar y visibilizar el fenómeno de prevalencia de maltrato al que se ven expuestos los directores y directoras escolares de los centros públicos de la Ciudad Autónoma de Ceuta durante el ejercicio de sus funciones. Para alcanzar este objetivo se han planteado los siguientes objetivos parciales:

- Estimar la prevalencia global del maltrato sufrido por directores y directoras escolares durante el desempeño de sus funciones.
- Identificar posibles diferencias en la prevalencia en función del género de los directores y directoras y del tipo de centro.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Aunque un enfoque cualitativo podría haber aportado información complementaria, se optó exclusivamente por un diseño cuantitativo debido al objetivo específico de estimar prevalencias y analizar asociaciones estadísticas claramente definidas.

Se trata de un estudio transversal con un enfoque cuantitativo, categorizado metodológicamente como un diseño *ex post facto* (Montero y León, 2007), ya que se analizan fenómenos que ya han ocurrido sin intervención o manipulación directa de las variables por parte de los investigadores. Este tipo de estudio permite describir y estimar la prevalencia del maltrato experimentado por los directores y directoras, así como explorar relaciones y posibles diferencias entre grupos definidos en función del género y del tipo de centro educativo, proporcionando información útil para comprender la situación actual y generar futuras hipótesis explicativas o estudios longitudinales más detallados.

3.2. PARTICIPANTES

El estudio contó con la participación de los directores y directoras de 17 de los 29 centros educativos públicos de la ciudad, lo que representa una tasa de respuesta del 58,62%. Esta proporción refleja una participación significativa en el contexto de investigaciones educativas, donde las tasas de respuesta suelen oscilar entre el 30% y el 60% en estudios similares.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera: 9 centros de Educación Infantil y Primaria (53% del total de participantes), 5 centros de Educación Secundaria (29%) y 3 centros concertados que imparten etapas obligatorias (18%).

Esta composición permite un análisis comparativo entre etapas educativas y modelos de gestión (público vs. concertado), aunque se recomienda cautela en las generalizaciones debido al bajo número de centros concertados incluidos.

En lo que respecta a la representación del género, se registró un equilibrio cercano: 9 participantes identificados como hombres (53%), 8 como mujeres (47%).

Esta paridad aproximada resulta relevante para explorar posibles diferencias en las experiencias de dirección escolar según género, aunque el estudio no se diseñó específicamente con ese enfoque.

3.3. INSTRUMENTO

El cuestionario empleado, en el estudio, fue elaborado ad hoc, y se estructuró en dos bloques fundamentales, diseñados para recopilar información tanto contextual como específica sobre las experiencias de maltrato en el ámbito laboral educativo. A continuación, se detalla su configuración:

Bloque 1: Datos sociodemográficos y profesionales

Este apartado recogió variables clave para contextualizar el perfil de los participantes:

- Variables sociodemográficas: Edad, género y nivel de estudios.
- Variables profesionales: Antigüedad en el cargo directivo y en el cuerpo docente (en años). Tipo de centro educativo (público/concertado, etapa educativa). Tamaño del centro (número de unidades). Experiencia previa en otros puestos de liderazgo.
- Estos datos permitieron analizar posibles correlaciones entre algunas de las características de los participantes y sus experiencias de maltrato.

Bloque 2: Evaluación del maltrato laboral

Este bloque se centró en identificar la prevalencia del maltrato sufrido por directores y directoras en los últimos seis meses para garantizar la fiabilidad del recuerdo (evitando sesgos de memoria a largo plazo).

3.4. PROCEDIMIENTO

Se envió por correo electrónico una invitación dirigida a los 29 centros educativos de la ciudad con el propósito de que accedieran a participar en el estudio. El correo electrónico contenía una descripción clara y precisa sobre los objetivos de la investigación, identificación del equipo responsable, carácter voluntario de la participación, garantías respecto a la confidencialidad y protección de datos, así como un enlace directo para acceder al cuestionario en línea. Además, dentro del propio cuestionario se habilitó una sección específica destinada a obtener el

consentimiento informado de cada participante, asegurando que la decisión de colaborar fuese consciente, voluntaria y explícita.

3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS v.24 de IBM. Se llevaron a cabo análisis descriptivos mediante frecuencias absolutas y relativas, además de pruebas inferenciales para determinar asociaciones entre variables categóricas. Debido al tamaño reducido de la muestra y a las características de los datos, se utilizó específicamente la prueba exacta de Fisher para tablas de contingencia 2x2, garantizando así la validez estadística y precisión en la identificación de relaciones significativas entre las variables estudiadas. El nivel de significación estadística establecido para todas las pruebas fue del 5% ($p < .05$).

4. RESULTADOS

El análisis de los cuestionarios revela que el 17,65% del total de participantes (3 de 17) manifestó haber experimentado algún tipo de maltrato durante los últimos seis meses en el ejercicio de su labor directiva. Este dato global, aunque no mayoritario, pone de relieve la existencia de un fenómeno que afecta la salud laboral y emocional de una parte significativa del colectivo de dirección escolar.

A continuación, se presentan los resultados desglosados según las variables de género y tipo de centro:

TABLA 1. *Distribución del maltrato percibido según el género y el tipo de centro.*

Tipo de centro	Si	No	Total
Género			
Mujer	3	5	8
Hombre	0	9	9
Tipo de centro			
Público	3	11	14
Privado-concertado	0	3	3

Los datos muestran que todos los casos de maltrato reportados provienen de mujeres en centros públicos, lo que sugiere una posible relación entre estos factores y la exposición a situaciones de violencia. No se detectaron casos de maltrato en directores varones ni en responsables de centros concertados.

Para estudiar si la variable género estaba significativamente relacionada con el maltrato se empleó la prueba de Fisher para muestras pequeñas. La prueba arrojó un valor p (Fisher) = 0.091 lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa entre el género y el maltrato ($p > 0.05$), aunque la diferencia es relativamente cercana al umbral convencional. Con una muestra mayor, estos resultados podrían alcanzar significación estadística, por lo que deben interpretarse con cautela.

En el caso de la variable tipo de centro el valor p (Fisher) = 1.000 lo que indica que no existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de centro y el maltrato. A pesar de que todos los casos de maltrato se dan en centros públicos, la diferencia no es estadísticamente significativa debido al bajo número de casos.

Ninguna de las dos variables (género ni tipo de centro) presenta una relación significativa con el maltrato, aunque el género se acerca al umbral de significancia ($p = 0.091$).

Dado el tamaño reducido de la muestra, se recomienda cautela al interpretar los resultados y considerar un estudio con mayor número de casos para obtener conclusiones más sólidas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio permiten afirmar que el maltrato hacia los equipos directivos escolares en Ceuta no es un fenómeno inexistente, aunque su prevalencia sea minoritaria. En concreto, el 17,65 % de los participantes (3 de 17) manifestó haber sufrido algún tipo de maltrato en el ejercicio de su función durante los últimos seis meses. Este dato, aun no mayoritario, es relevante en términos de salud laboral y bienestar profesional, y justifica la necesidad de atención institucional al fenómeno.

En relación con las variables sociodemográficas analizadas, los resultados muestran que todos los casos reportados provienen de mujeres directivas en centros públicos. No obstante, la prueba estadística de Fisher aplicada a la variable género arrojó un valor $p = 0.091$, lo que indica que no existe una relación estadísticamente significativa ($p > 0.05$), aunque se aproxima al umbral convencional. En cuanto al tipo de centro (público vs. concertado), la prueba de Fisher no reveló diferencias significativas ($p = 1.000$), lo que se atribuye probablemente al bajo número de casos.

Por tanto, si bien los datos apuntan hacia posibles patrones diferenciales según género y titularidad del centro, no pueden extraerse conclusiones firmes al respecto. Dado el reducido tamaño de la muestra, estos hallazgos deben interpretarse con prudencia y requieren ser contrastados en futuras investigaciones con mayor poder estadístico.

Los datos se alinean con la literatura internacional que documenta la existencia de violencia hacia líderes escolares, aunque con prevalencias variables según contexto. Por ejemplo, McMahon et al. (2014) y Moon y McCluskey (2016) identificaron tasas elevadas de victimización entre directivos escolares en Estados Unidos y Corea, respectivamente, destacando la necesidad de abordajes institucionales que prevengan el deterioro del clima laboral.

No obstante, en este estudio no se recogieron datos sobre el tipo de maltrato, los agresores ni las consecuencias emocionales o profesionales derivadas de los incidentes reportados, por lo que no es posible discutir factores estructurales, organizacionales o tecnológicos como desencadenantes o mediadores del fenómeno, tal como lo plantean estudios como los de Arnold et al. (2021) o Tømte (2024).

En el ámbito latinoamericano, el estudio de González (2010) en centros escolares de la Región de Valparaíso evidenció que la percepción de violencia escolar se encuentra estrechamente vinculada con los estilos de liderazgo y la calidad del clima organizacional. Los centros con menor percepción de violencia tendían a mostrar relaciones laborales más horizontales, identificación con el proyecto educativo y estructuras de participación activa. En contraste, el liderazgo autoritario, la sanción punitiva como herramienta de gestión y la desconfianza hacia la

autoridad institucional se asociaron con mayores niveles de ansiedad y malestar docente. En esta misma línea, Harlos et al. (2023) destacan que un diseño organizacional deficiente, caracterizado por ambigüedad o conflicto en los roles profesionales, así como la ausencia de apoyo institucional percibido, constituye una condición crítica que incrementa el riesgo de acoso laboral en entornos educativos. Este enfoque relacional y estructural resulta especialmente pertinente en contextos como Ceuta, donde la gestión de la diversidad requiere de un liderazgo emocionalmente inteligente y culturalmente sensible.

Finalmente, estudios recientes como el de Garrett (2014) y Bounds y Jenkins (2018) abogan por una mayor visibilización del acoso hacia figuras de autoridad educativa, superando los marcos tradicionales centrados únicamente en el bullying entre estudiantes. La violencia dirigida hacia el profesorado —y en especial hacia los equipos directivos— exige ser comprendida como un fenómeno complejo que involucra relaciones de poder, procesos de desvinculación moral (Gómez-Tabares y Correa Duque, 2022) y factores contextuales como el aislamiento institucional, la falta de formación en resolución de conflictos y la sobrecarga normativa.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ofrece una primera aproximación empírica al fenómeno del maltrato hacia la dirección escolar en la ciudad de Ceuta. A partir de una muestra reducida pero significativa, se ha identificado que cerca de una quinta parte del colectivo participante ha reportado experiencias recientes de maltrato en el ejercicio de su labor.

Aunque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del género o el tipo de centro, los datos sugieren tendencias que podrían ser exploradas con mayor profundidad en investigaciones futuras con muestras más amplias.

Las principales limitaciones del estudio incluyen el tamaño muestral reducido, el diseño transversal, el uso exclusivo de autoinformes y la falta de información cualitativa sobre las características del maltrato reportado. Además, el estudio se circunscribe al contexto específico de Ceuta, lo que restringe la generalización de los resultados.

Se recomienda realizar estudios longitudinales y comparativos en distintos contextos educativos del país, así como avanzar en el desarrollo de instrumentos específicos para la medición del maltrato hacia la dirección escolar. La incorporación de una perspectiva multiactoral permitirá comprender mejor las dinámicas institucionales que subyacen a este fenómeno.

Finalmente, se propone avanzar en el diseño y validación de instrumentos específicos para la medición del maltrato hacia la dirección escolar, que consideren tanto dimensiones explícitas como formas más sutiles de violencia simbólica, exclusión institucional o acoso burocrático. El desarrollo de este tipo de herramientas contribuiría no solo a la mejora de la investigación empírica, sino también al diseño de políticas preventivas y estrategias de acompañamiento institucional más eficaces.

7. REFERENCIAS

Abdel-lah Ali, H. (2019). El estatus nepantla del dariya ceutí: entre la bastardía y la inferiorización. *Al-Andalus Magreb: Estudios Árabes e Islámicos*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.25267/AAM.2019.i26.08>

Arnold, B., Rahimi, M., y Riley, P. (2024). Offensive behaviours against school leaders: Prevalence, perpetrators and mediators in Australian government schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(2), 378–394. <https://doi.org/10.1177/17411432211057350>

Bilić, V., y Dragoslavić, M. (2022). Understanding the effects of violence experienced in the workplace on work and life satisfaction among primary school principals. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 58(2), 1–28. <https://doi.org/10.31299/hrri.58.2.1>

Bounds, C., y Jenkins, L. N. (2018). Teacher-Directed Violence and Stress: the Role of School Setting. *Contemporary School Psychology*, 22(4), 435–442. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s40688-018-0180-3>

Consejo Escolar del Estado. (2023). Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2021-2022. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informe-s-del-sistema-educativo/informe-2023.html>

Dragoslavić, M., y Bilić, V. (2023). The Role of Exposure to Student Parents Violence in Predicting Job Satisfaction of Primary School Principals; [Uloga izloženosti nasilju roditelja učenika u predviđanju zadovoljstva poslom osnovnoškolskih ravnatelja]. *Nova Prisutnost*, 21, 197 – 211. <https://doi.org/10.31192/np.21.1.12>

- Garrett, L. (2014). The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and the ways in which it is experienced by teachers. *Aigne*, 5, 19–40. <https://doi.org/10.33178/aigne.vol5.5>
- Gómez-Tabares, A. S., y Correa Duque, M. C. (2022). El efecto de la desvinculación moral sobre el acoso escolar, el ciberacoso y otros comportamientos disruptivos en niños(as) y adolescentes. Una revisión de la literatura. *Psicogente*, 25(48), 1–31. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5455>
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: Una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105–135. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-122>
- Harlos, K., Gulseren, D., O’Farrell, G., Josephson, W., Axelrod, L., Hinds, A., y Montanino, C. (2023). Gender and perceived organizational support as moderators in the relationship between role stressors and workplace bullying of targets. *Frontiers in Communication*, 8, Article 1176846. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1176846>
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., y Brown, V. (2014). *La violencia dirigida contra los maestros: Resultados de una encuesta nacional*. *Psychology in the Schools*, 51(7). <https://doi.org/10.1002/pits.21777>
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moon, B., y McCluskey, J. (2016). *School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics*. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1340–1361. <https://doi.org/10.1177/0886260514564156>
- Persson, R., Leo, U., Arvidsson, I., Nilsson, K., Österberg, K., & Håkansson, C. (2025). School principals’ proposals for preventive actions to improve mental health. *Archives of Public Health*, 83(19). <https://doi.org/10.1186/s13690-024-01481-4>
- Tømte, C. E. (2024). Conceptualisation of professional digital competence for school leaders in schools with 1:1 coverage of digital devices. *Computers & Education*, 222, 105151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105151>

RETOS FORMATIVOS EN LA ENSEÑANZA *ONLINE* DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN EDADES TEMPRANAS

MARÍA VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO
Universidad de Barcelona

CARMEN RAMOS MÉNDEZ
International University SDI München

ALMA LAURA MONTES HERNÁNDEZ
Universidad de Guanajuato

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios entre México y Estados Unidos han propiciado un aumento en la población de hablantes de herencia (HH) y migrantes de retorno, quienes presentan necesidades lingüísticas particulares. Muchos de estos individuos enfrentan dificultades para desarrollar de manera equilibrada sus competencias en las lenguas de las dos sociedades con las que conviven, el inglés y el español. La escasez de estrategias educativas diseñadas específicamente para atender sus características limita sus posibilidades de aprovechamiento y participación en el sistema educativo mexicano (Despaigne y Jacobo-Suárez, 2016; Mora-Pablo y Ocampo-Márquez, 2024), en el caso de que retornen. Asimismo, es común que esta población migrante posea una competencia desigual en ambas lenguas o procesos de alfabetización incompletos, lo que puede repercutir en su inserción educativa, social y laboral (García y Wei, 2015; Valdés, 2005). Por ello, consideramos relevante analizar cuáles son las necesidades específicas que deben cubrir los docentes de lenguas para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua española de los hijos de la población migrante mexicana en Estados Unidos. Esta investigación se enmarca en el

proyecto *Estrategias de apoyo para hablantes de herencia y migrantes de retorno: mejora del bilingüismo efectivo inglés-español a través del acompañamiento docente universitario en México de los programas de formación de profesores de la Universidad de Guanajuato enfocados en la enseñanza de lenguas* (CIIC (242/2025)), en el que participan investigadores de las siguientes universidades: Universidad de Guanajuato, Universidad Veracruzana, Universidad de Barcelona, Universidad Internacional SDI Múnich y Universidad de Texas.

Para desarrollar este proyecto, se parte de la experiencia previa llevada a cabo en el curso 23-24, que consistió en la colaboración con la organización *Juntos de Lebanon*, a través de la cual los estudiantes de la licenciatura de la *Enseñanza de Español como Segunda Lengua* (Universidad de Guanajuato), han desarrollado sus prácticas curriculares con los hijos de los migrantes latinos en EE.UU., hablantes de español como lengua de herencia.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto de lengua de herencia se aplica en situaciones muy diversas de contacto entre lenguas, pero generalmente se usa para denominar lenguas minoritarias que coexisten con otras mayoritarias; este es el caso de las lenguas de inmigrantes, lenguas nacionales minoritarias o lenguas autóctonas (Montrul 2015, 15). Este capítulo se centra en el primero de estos tres casos. Si bien se trata de una definición general, consideramos que es suficiente para contextualizar el tema que abordamos. Para conocer definiciones que consideran otros aspectos, como el orden o el contexto de adquisición, pueden consultarse estudios como los de Stransky y Cuartero Marco (2022) o Potowski (2015).

En Estados Unidos, el estudio de estas lenguas, en particular del español como lengua de herencia (ELH), cuenta con una importante tradición investigadora. En Europa, estas lenguas generalmente se han abordado desde la investigación sobre el bilingüismo, pero recientemente está surgiendo un nuevo campo de estudio, en el que no solo se usa el término de “lengua de herencia”, sino también otros, como por ejemplo: lenguas heredadas, alóctonas, familiares, migrantes,

minoritarias, de la comunidad, maternas, etc. En este artículo hemos optado por “lengua de herencia” por ser de uso generalizado.

Según una definición acuñada en el contexto de EE.UU. y ampliamente citada en el ámbito de ELH, los hablantes de herencia son aquellos que “are raised in a home where no-English language is spoken, who speak or only understand the heritage language, and who have some proficiency in English and the heritage language and are to some degree bilingual.” (Valdés 2000, 1). Por tanto, se trata de hablantes bilingües en una acepción amplia de este término. Por otra parte, un elemento importante que se destaca en la conceptualización de los HH son los lazos familiares, que se consideran como factor decisivo para desear mantener la LH (Carreira 2004, Wiley 2014). Esta variación a la hora de conceptualizar los HH y de determinar qué aspectos deberían ser determinantes ha dado lugar a un debate entre los estudiosos del tema, que oscila entre la consideración de los HH como hablantes incompletos (Montrul 2008, Silva-Corbalán 2003, 2018) o como “agentes multi-competentes” (Ainciburu y Buyse 2023).

Por tanto, los hablantes de ELH disponen de repertorios lingüísticos muy variados y ampliamente descritos (Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013; Carreira y Kagan 2011; Montrul 2025; Polinsky y Kagan 2007; Potowski 2015; Valdés 2005, 2014), también en comparación con hablantes nativos y con aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) (Ferre-Perez, Gallego-García y Buyse 2022; Lynch 2009) o de L2 en general (Valdés 2005). Según Montrul (2015), la variabilidad de sus repertorios puede ser analizada en torno a tres dimensiones: destrezas receptivas y productivas, competencia comunicativa según el registro o tipo de discurso y dominio gramatical (vocabulario, morfología, sintaxis, etc.). Aquí nos centraremos solamente en aquellos aspectos que consideramos de primera importancia para la formación docente.

Los hablantes de ELH suelen destacar en actividades de la lengua que requieren oralidad y en registros familiares e informales, pero suelen tener dificultades con los registros formales y académicos, en el uso de metalenguaje, así como en destrezas escritas (Potowski 2015, Valdés 2014, Sánchez Abchi 2023), que ellos mismos declaran como su principal necesidad de aprendizaje (Ferre-Pérez, Ramos Méndez y Salaberri Ramiro 2022). Su

léxico, en líneas generales, es limitado, especialmente si no han participado en enseñanza formal, y suele plantearles dificultades al expresar conceptos abstractos (Montrul 2015). Como causa de su adquisición retardada de fenómenos lingüísticos se ha determinado el *input* reducido al que están expuestos en comparación con los hablantes monolingües de la lengua dominante (Flores y Barbosa 2014, Silva-Corbalán, 2018).

Además de los aspectos lingüísticos, es importante considerar otros, pertenecientes a la dimensión emocional. Por ejemplo, el hecho de que los HH se mueven entre lenguas y culturas no porque cambien de país, sino en el propio seno familiar, lo que puede conllevar “*an everyday intercultural burden*” (Kagan 2012, 72). Esta misma autora identifica las identidades de los HH como híbridas y dinámicas, aspecto en el que también incide Hua (2019) cuando habla de “identidades en movimiento”.

Por otra parte, se echa en falta material específico que atienda las necesidades de los HH, que tienen repertorios lingüísticos y perfiles biográficos muy variados. Aunque esta afirmación puede parecer tajante, al existir ya manuales para ELH, estos suelen estar centrados en la enseñanza en el ámbito universitario, como el de García, Carney y Sandoval (2011) o el de Potowski (2017). Ferre-Pérez, Ramos Méndez y Salaberri Ramiro (2022) afirman que los manuales no suelen contemplar la variedad de intereses y niveles del alumnado, por lo que es necesario crear y adaptar materiales específicos y motivadores, que, además, deberían integrar la diversidad lingüística y cultural del español como lengua pluricéntrica.

Como indica Potowski (2005), la complejidad de perfiles de los HH no exime a los docentes de conocer a fondo sus características para poder ofrecer una enseñanza de calidad. Existen ya estudios que fundamentan bien la necesidad de una formación docente específica (Lacorte 2018; Martínez-Arbelaz y de Vega-Díez 2021). Carreira y Potowski (2004) argumentan que, debido a las diferencias entre aprendientes de ELH y de ELE, los docentes de ELE no están automáticamente capacitados para enseñar a alumnos que son HH, a pesar de que esto frecuentemente se asume así.

Es este un complejo panorama para la formación docente, que plantea retos, como aducen Polinsky y Kagan (2007, 384):

The challenge for the teaching profession is to find pedagogical solutions relating to heritage learners based on current linguistic research, a task that clearly has additional practical significance. Otherwise, many heritage learners will continue falling through the proverbial cracks and missing their chance to regain proficiency in the home language.

Por tanto, a la hora de diseñar un programa de formación docente es importante tener en cuenta tanto las particularidades lingüísticas de los hablantes de ELH como los aspectos afectivos y de identidad. Además de ofrecerles mejorar en el dominio del español en sus diferentes registros y actividades de lengua, es importante reforzar su identidad bilingüe, el vínculo que tienen con su lengua y cultura familiares (Leeman y Driver 2021), teniendo en cuenta que los HH pueden disponer de diferentes sistemas, tanto de conceptualización como emocionales, en las lenguas que hablan (Hua 2019).

3. OBJETIVOS

Esta investigación plantea como objetivo general analizar cuáles son las necesidades específicas de los profesores en formación (PF) de lenguas para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua española de los HH en EE.UU. A partir de los resultados de ese análisis abordaremos los siguientes objetivos específicos: diseñar un programa formativo específico para HH y dirigido a los estudiantes de la licenciatura en lenguas, propiciar la elaboración por parte de los PF de materiales específicos para las características del alumnado HH, así como crear un repositorio de material teórico y práctico a disposición de los PF que han de impartir docencia a los niños y jóvenes hablantes de ELH que participan en el programa auspiciado por la asociación *Juntos de Lebanon*.

4. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha optado por el marco de la investigación en acción colaborativa, puesto que se trata de un proyecto de enfoque cualitativo-narrativo dentro de un paradigma exploratorio-interpretativo (Burns, 2019). El interés de esta investigación parte de una situación social concreta para que sus resultados reviertan en ella, cambiándola y mejorándola. Además, se prevé generar conocimiento teórico y práctico sobre dicha

situación, reforzar la colegialidad y la colaboración entre los participantes y establecer una actitud de crecimiento y desarrollo. Todos estos son aspectos que caracterizan la investigación en acción (Burns 2010).

El interés de este estudio surge de las dificultades detectadas en la práctica docente por los propios profesores en formación al enseñar ELH, partiendo de la observación de las grabaciones que han de realizar de sus propias clases en el contexto de las asignaturas de prácticas curriculares de la licenciatura que están cursando. Se persigue el objetivo de ofrecer respuestas formativas satisfactorias que reviertan en la formación de estos PF.

Además, hemos optado por una perspectiva colaborativa de la investigación en acción, ya que “[C]ollaborative action research processes strengthen the opportunities for the results of research on practice to be fed back into educational systems in a more substantial and critical way.” (Burns 1999, 13). La colaboración entre docentes en formación e investigadoras, que también son formadoras de profesorado, debe revertir en la mejora de la formación docente específica para la enseñanza del ELH.

En esta primera parte del proyecto de investigación en acción, de carácter exploratorio, hemos llevado a cabo dos *focus groups* con dos grupos de PF que están realizando sus prácticas curriculares enseñando ELH a niños de familias hispanohablantes que residen en los EE.UU. El resultado es una primera propuesta de formación docente específica para la capacitación de docentes de ELH en edades tempranas. Dicha propuesta se irá revisando, completando y modificando a medida que se implemente y que se avance en la aplicación y análisis de diferentes corpus de datos que se están recabando (entrevistas a madres/padres, a docentes experimentados y otros en formación, así como observación de clases). De esta forma se sigue el ciclo iterativo característico de los proyectos de investigación en acción (Burns, 1999; Latorre, 2004; Ramos Méndez y Montmany Molina, 2013; Ramos Méndez y Sánchez Quintana, 2019; Wallace 1998).

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta el contexto en el que se ha llevado a cabo esta investigación, las características de los participantes que han

aportado los datos y la herramienta de recogida de datos que se ha utilizado, el grupo focal.

4.1.1. Contexto

El contexto en el que se está llevando a cabo esta investigación es *Programa de español para hablantes de lengua de herencia en Estados Unidos: experiencia de colaboración formativa*. Este programa se centra en promover la enseñanza de español a los hijos de migrantes radicados en EE.UU., cuyos padres son de origen mexicano o de otro país hispanohablante, mediante clases impartidas en la plataforma Zoom por parte de PF de la *Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua* (Universidad de Guanajuato). Cada clase tiene una duración de una hora. Para la puesta en marcha del programa se estableció contacto con una comunidad migrante radicada en Lebanon, Pennsylvania, en enero de 2023, a través de la líder de la organización *Juntos de Lebanon*, fundada en 2013.

Esta licenciatura se caracteriza por tener 4 periodos de prácticas, como se muestra a continuación.

TABLA 1. *Periodo de prácticas de los PF*

Asignatura	Semestre	Número de horas
Práctica de la enseñanza supervisada: Habilidades lingüísticas	Quinto	32
Práctica de la enseñanza supervisada: Gramática	Sexto	32
Práctica profesional en pares: Análisis y Reflexión	Séptimo	80
Práctica profesional individual: Análisis y reflexión	Octavo	80

Fuente: elaboración propia

Para la puesta en marcha del programa, se estableció contacto con una comunidad migrante radicada en Lebanon, Pennsylvania, en enero de 2023, a través de la líder de la organización *Juntos de Lebanon*, fundada en 2013. Dicha líder expuso los retos y necesidades de la comunidad, así como las características generales del grupo: niños y niñas de edades entre los 6 y los 17 años, hijos de migrantes a los Estados Unidos y educados en inglés, dentro del sistema estadounidense. Debido a la situación migratoria, el español se utiliza exclusivamente en el contexto familiar. Los padres de estos niños, en su mayoría, no dominan el inglés, más allá de lo básico para su trabajo; sus hijos, sin embargo, manejan el inglés con un dominio nativo. En lo que se refiere al español, estos niños tienen una comprensión auditiva alta, pero su expresión oral está afectada tanto por el inglés, como lengua dominante, como por la falta de práctica del español. Como suele ocurrir con HH que no han recibido enseñanza formal, la escritura y la lectura están menos desarrolladas en español.

Una vez expuesta esta información general, la líder de la organización contactó a los padres de familia con el fin de ofrecerles clases de español para sus hijos; estas se organizaron desde la Universidad de Guajuato. Dada la distancia, se decidió que se impartirían usando los dispositivos móviles con los que contaran las familias, mediante la plataforma de videoconferencia Zoom. Desde 2023 hasta 2025, el programa ha tenido cuatro periodos de clases, dos por año.

Las trayectorias escolares de los estudiantes HH son diversas: algunos nacieron en México y migraron a edades tempranas, otros llegaron a EE.UU. con escolaridad parcial en México (como enseñanza primaria no finalizada) y otros nacieron en EE.UU. y realizaron allí toda su formación académica, sin haber tenido contacto con el sistema educativo mexicano.

En la siguiente tabla se presentan los datos clave de los periodos de prácticas durante los cuales los PF impartieron clases a los alumnos con ELH:

TABLA 2. *Profesorado en formación y alumnado en los 4 periodos de prácticas*

Periodo	Profesorado	Alumnado	Edad del alumnado
Septiembre–noviembre 2023	4 mujeres	10 niños 5 niñas	6-15 años
Enero–mayo 2024	7 mujeres 2 hombres	14 niños 8 niñas	6-16 años
Septiembre–diciembre 2024	10 mujeres 2 hombres	9 niñas 5 niños	4-16 años
Enero–mayo 2025	10 mujeres 2 hombres	7 niños 12 niñas	4-17 años

Fuente: elaboración propia

4.1.2. Participantes

Los PF que participaron en esta investigación son diez, seleccionados para integrar los dos grupos focales con el fin de recabar datos que nos permitieran conocer sus necesidades de aprendizaje para diseñar una primera versión del programa formativo específico. Durante ediciones anteriores los PF realizaban la totalidad de sus prácticas en centros de lenguas destinados a alumnos adultos de ELE. Como en el año 2023 se introdujo la modalidad de prácticas a niños y adolescentes hablantes de herencia de español, procedentes de familias migrantes en EE.UU., en estos momentos los PF realizan prácticas con ambos tipos de alumnos.

Los diez PF han impartido clases a niños migrantes durante los dos ciclos escolares más recientes, es decir, de septiembre a diciembre de 2024 y de enero a mayo de 2025. Sus trayectorias formativas varían conforme van avanzando en sus estudios de licenciatura. En el caso específico de las prácticas con hablantes de herencia, las horas pueden ascender a 50 en los primeros cursos y hasta 120 en los siguientes (véase tabla 1).

4.1.3. Grupo focal

Los grupos focales, o *focus groups*, aunque en un principio utilizados preferentemente en otras disciplinas, como los estudios de mercado, pueden ser considerados como instrumentos de investigación cualitativa bien establecidos en el campo de la educación. La principal ventaja que aportan es la interacción que se produce entre sus participantes, que constituye un proceso de construcción de pensamiento colaborativo en el que predomina claramente la visión de los participantes, mientras que el investigador lanza temas en lugar de esperar una interacción pregunta-respuesta (Cohen, Manion y Morrison 2018). Como argumenta Dörnyei: “The focus group format is based on the collective experience of group brainstorming, that is, participants thinking together, inspiring and challenging each other, and reacting to the emerging issues and points.” (2007, 144).

En este estudio, para indagar en las necesidades de aprendizaje de los PF y desarrollar un primer programa formativo, se llevaron a cabo dos grupos focales con dichos docentes. Una de las investigadoras elaboró una primera lista de preguntas que fue revisada y redefinida por sus dos compañeras. Así, las preguntas giraron en torno a tres grandes bloques:

- Principales dificultades detectadas por los PF en sus clases.
- Necesidad de estrategias didácticas, adaptaciones de planes de clase y del proceso de planificación en general.
- Conocimientos y competencias que se perciben como necesarios para llevar a cabo su docencia con niños y jóvenes HH.

En el primer grupo focal (G1) participaron seis PF junto con dos de las investigadoras como moderadoras. La duración fue de 57 minutos. De los seis PF, cinco cursan el octavo semestre y uno el cuarto.

En el segundo grupo focal (G2) intervinieron cuatro PF, junto con las mismas investigadoras-moderadoras que en el G1. La duración fue de 42 minutos. De los cuatro PF, dos cursan el cuarto semestre y dos, el octavo.

Ambas sesiones con grupos focales fueron grabadas a través de la plataforma Zoom.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado nos centramos en el análisis de los dos grupos focales realizados con respecto a las necesidades específicas de los PF al impartir clases *online* de ELH a niños con ELH en EE.UU. Para ilustrar los resultados obtenidos, presentamos algunos ejemplos y, además, discutimos dichos resultados teniendo en cuenta estudios previos.

Una vez obtenidas las grabaciones de Zoom de las dos sesiones de *focus group*, se procedió a la transcripción de estas con la ayuda de la herramienta PLAUD.AI. Estas transcripciones fueron revisadas y corregidas por las investigadoras. Posteriormente se hizo un primer análisis de contenido con la misma herramienta para detectar temas y patrones recurrentes, que fue validado y completado por parte de las investigadoras, lo que permitió llegar a establecer los temas abordados por los PF, tal como se muestra en la tabla 3.

TABLA 3. *Temas tratados por los docentes en los dos grupos focales*

Grupo focal	Dificultades detectadas en la clase	Estrategias y adaptaciones docentes	Conocimientos y competencias
G1	Falta de confianza y uso del español Dificultades en la lectura y escritura Diferencias al enseñar español como lengua de herencia (ELH) vs. lengua extranjera (ELE)	Adaptación del material y recursos Particularidades de las clases <i>online</i> Proceso de planificación de las clases	Conocer aspectos del desarrollo cognitivo, físico y psicológico de los alumnos según la edad Profundizar en recursos y metodologías específicos para la enseñanza de lenguas a HH (perfiles heterogéneos)
G2	Falta de interés por actividades centradas en la escritura, lectura, pronunciación y sistema formal de la lengua Uso de la gramática	Incorporación del uso de aplicaciones y redes sociales para contextualizar el aprendizaje y facilitar la interacción	Fomento de la creatividad (actividades lúdicas y dinámicas que involucren a los estudiantes) Desarrollo de competencias para integrar la cultura y los intereses de los alumnos en la planificación de clases

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de contenido partimos de tres categorías deductivas que se derivaban de los tres bloques en los que se estructuró la guía de preguntas. A continuación, se rastreó cada una de las categorías deductivas y se determinaron temas y patrones recurrentes, que constituyen las categorías inductivas, incluidas en la tabla 3.

La primera categoría, las dificultades detectadas durante las clases impartidas, incluye cuestiones relacionadas con la lengua, como la falta de interés por determinadas actividades y las carencias detectadas en el uso de la escritura y la lectura o la falta de conocimiento explícito de la gramática, y otras de carácter no necesariamente lingüístico, como la falta de confianza al usar el español.

En relación con la segunda, las estrategias que han tenido que desarrollar los PF durante las clases impartidas, así como las adaptaciones que han tenido que hacer del material didáctico existente, se centran en dos aspectos. Por un lado, se relacionan con la necesidad de adaptar el material al contexto de impartición; el hecho de que fueran clases *online* ha obligado a adaptar materiales analógicos elaborados por ellos mismos o procedentes de diferentes editoriales al soporte digital. Además, también se han visto en la necesidad de introducir diferentes materiales extraídos de espacios web como ProfeDeELE.es o diferentes aplicaciones para la enseñanza de lenguas. Por otro lado, en cuanto al proceso de planificación de clases, llama la atención que, excepto en el caso de un PF, que menciona claramente que hay un objetivo inicial y que el desarrollo de la clase va encaminado a cumplirlo, los otros PF se centran en diseñar actividades que consideran atractivas para el alumnado, que les guste hacer, que sean amenas y variadas, pero sin perseguir un objetivo específico, sino observando cómo reaccionan los alumnos en cada momento.

La tercera y última categoría incluye los conocimientos de los que, desde su punto de vista, no disponían y las competencias que consideraran necesario desarrollar. Los aspectos mencionados son sus carencias en relación con el desarrollo de los procesos cognitivos de niños y adolescentes, con métodos y recursos didácticos específicos para la enseñanza a HH, además de competencias relacionadas con la necesidad de estrategias que les ayuden a ser más creativos y a considerar e integrar aspectos culturales en sus clases.

Una vez extraídos los temas en torno a los cuales han girado los comentarios de los PF, vale la pena detenernos en presentar cómo han manifestado sus preocupaciones y necesidades formativas en relación con las clases de español impartidas a los HH.

5.1. DIFICULTADES DETECTADAS EN LA CLASES

Los PF, durante sus prácticas, han percibido falta de confianza entre sus alumnos al usar el español. En algunos casos los docentes han dado por supuesto que esta era la lengua de uso mayoritario en el ámbito familiar; pero los HH tienen realidades lingüísticas muy diferentes en sus casas y no hay que dar por hecho que en ese contexto la lengua de uso habitual sea el español. He aquí un ejemplo:

Porque [la alumna] no quería y no se sentía en confianza al hablar con el español porque en su casa le hablan en inglés. Entonces creo que esa es la dificultad que yo más he tenido que lidiar y pues sí, generarle confianza con este, pues con la lengua. (G1)

Además de mencionar esa dificultad debido al uso predominante de la lengua mayoritaria y de que los alumnos poseen solo cierto grado de bilingüismo (Valdés, 2000), la investigación parte de la base de que con cada generación disminuye el grado de dominio de la LH (Valdés 2005). Aspectos como la política lingüística familiar, es decir, el uso que decidan hacer de la LH en el hogar, o el prestigio de la LH en la sociedad de acogida son clave para el mantenimiento y desarrollo de la LH (Ferre-Pérez, Gallego-García y Buyse 2022). En este sentido, Potowski (2005) tematiza la creencia que tienen numerosos hispanohablantes en EE.UU. de que su lengua está en inferioridad con respecto al inglés. La percepción de los PF de que han de impulsar la confianza de sus alumnos para usar más el español está en consonancia con la necesidad que formula Potowski de que los programas de ELH contribuyan a aumentar “la autoestima lingüística de los alumnos” (2005, 32).

En cuanto a las dificultades que han detectado los PF, también mencionan las relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita. Son estas destrezas que este tipo de hablantes manejan peor, tal como afirman autores como Potowski (2015), Valdés (2014) o Sánchez Abchi (2023). Esta idea la confirman estudios que ya advierten de que las destrezas

relacionadas con la lengua escrita son las que los HH admiten dominar en menor grado y que ellos mismos declaran como su principal prioridad de aprendizaje (Ferre-Pérez, Ramos Méndez y Salaberri Ramiro 2022). Veamos aquí un ejemplo de este tema, procedente de los datos:

Tener en cuenta ¿no? esa idea de que estás aprendiendo a leer y escribir en una lengua, pero tienes la otra al lado. Y cómo estableces puentes y conexiones entre una idea y otra es wow. (G1)

Los PF manifiestan la sorpresa que les causa ver cómo sus alumnos están inmersos en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en la lengua en la que están escolarizados (el inglés) y, al mismo tiempo, ellos les están ofreciendo *input* en la lengua de uso familiar (el español). Los docentes ignoran si los alumnos están capacitados para comprenderlo por no dominar todavía el código escrito en español. Efectivamente, puede tratarse de una cuestión de alfabetización en su LH (Polinsky y Kagan 2007).

En cuanto al aprendizaje de la gramática, los datos sugieren una inseguridad de los PF al trabajar este aspecto con los alumnos. Por una parte, consideran necesario un conocimiento explícito o declarativo de la misma:

Para seguir como aumentando este conocimiento [lingüístico] y desarrollando, pues que hablen más, que escriban bien, que sepan como la parte gramatical. (G1)

Por otro lado, tienen la sensación de que los HH ya producen fenómenos gramaticales de forma correcta, así que no ven la necesidad de enseñar el metalenguaje correspondiente:

En cambio con uno de lengua extranjera [en comparación con uno de LH] le tienes que decir como... el pretérito compuesto se utiliza cuándo y que tenemos diferentes tipos, es un poquito más detallado y con la lengua, la de los hablantes de lengua de herencia, creo que nos concentramos un poquito más en que lo produzcan, no tanto en el que lo tienes que usar gramaticalmente bien todo, sino cómo producen, siéntete en confianza. (G1)

En este sentido, es importante tener en cuenta la edad de los alumnos para considerar el enfoque de la enseñanza de la gramática, más declarativo o más procedimental.

Otro aspecto recurrente, que se percibe como dificultad, puesto que entra en contraste con la licenciatura en la que se están formando los PF,

es la diferencia existente entre los estudiantes de ELE y los estudiantes con ELH, que lleva a pensar a los PF que no pueden aplicar el mismo programa, tal y como se expresa en este ejemplo:

Yo también pienso que es algo totalmente diferente, es un mundo totalmente diferente. No puedes llevar un programa como lo llevas con uno, una persona que está estudiando como segunda lengua. (G2)

5.2. ESTRATEGIAS Y ADAPTACIONES DOCENTES

En cuanto al segundo tema, los PF mencionan los problemas encontrados debido a la impartición de clases *online*. Si con niños es complicado mantener la atención durante demasiado tiempo, impartir la docencia a través de dispositivos móviles y, sin control de adultos, ha aumentado esa dificultad, como declara, por ejemplo, una PF:

Con mi niña en clases en línea se me dificulta mucho que a veces me ponga atención. Y como toma las clases en un ipad, a veces solo deja el ipad en el sillón y se va o solamente se sale como del cuadro de la cámara y yo no sabía cómo llamar su atención. (G2)

Los resultados en cuanto a este tema evidencian la necesidad de los PF de desarrollar estrategias didácticas específicas para la enseñanza a edades tempranas y, además, en un formato en línea, para adaptar su competencia docente a las características de los destinatarios. Esta cuestión viene a confirmar la idea ya expresada por Lacorte (2018) o Martínez-Arbelaiz y de Vega-Díez (2021) sobre la necesidad de una formación específica para el profesorado de este tipo de alumnado.

Un aspecto relevante, que constituye una competencia docente importante, es el proceso de planificación de clases. Los datos sugieren, excepto en un caso, una gran inseguridad por parte de los PF a la hora de establecer objetivos concretos para las clases y seguirlos de forma coherente durante las mismas. Estos mencionan que al principio del curso se informan sobre las características, los intereses y los gustos de los alumnos y posteriormente se esfuerzan en encontrar y diseñar juegos y actividades creativas y amenas para los niños, pero siempre guiados por lo que a estos les gusta. Es importante recordar una vez más que se trata de docentes en formación, con poca experiencia, por lo que su pensamiento seguramente corresponda al que la investigación ha detectado

en profesores noveles, más compartimentada y menos integral que en el caso de los docentes expertos (Borg 2015).

5.3. CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS NECESARIOS

Siguiendo en la línea apuntada en el apartado anterior, los PF son conscientes de la importancia en la enseñanza a edades tempranas de partir de los gustos e intereses de su alumnado, conectar con este e ir construyendo el conocimiento a partir de todo ello. Pero para alcanzar ese objetivo es necesario encontrar el enfoque didáctico apropiado a la edad de los alumnos y a su dominio de la lengua española, como se puede percibir en este ejemplo:

Yo igual coincido con mis compañeras y creo que una parte importante para planear las clases es escuchar sus intereses y pues también, cómo a partir de eso, crear cierta conexión con ellos y viendo cómo ellos se sienten en las clases y también a partir de eso ir planeando las clases, incluir videos, imágenes que les gustan, pero buscando este enfoque también hacia la parte didáctica de enseñar español. (G2)

Como se aprecia en el comentario anterior, los PF se han preocupado por indagar cuáles son los intereses de los niños. Aunque no se haya realizado un análisis de necesidades específico, sí que se han acercado para establecer conexiones a partir de las cuales pueden ir construyendo el espacio de aprendizaje. La finalidad es encontrar un enfoque didáctico coherente con las necesidades de su alumnado y su edad. Este aspecto, y las diferencias constatadas entre enseñar a alumnado de ELE y de ELH, ponen de manifiesto la necesidad de formación docente específica y de materiales adecuados para alumnos que reciben clases de LH a edades tempranas.

6. PROGRAMA FORMATIVO PROPUESTO

A partir de los resultados de este estudio exploratorio, se propone un programa formativo de 36 horas de clases presenciales, más 12 horas de trabajo autónomo, repartidas en 4 bloques, tal como se presenta a continuación.

TABLA 4. Programa formativo sobre enseñanza de ELH a edades tempranas y movimientos migratorios

Bloque	Título	Contenido
1	Introducción a la didáctica de español como lengua de herencia a edades tempranas	Primera aproximación a la didáctica de español como lengua de herencia a edades tempranas (Conceptos clave y necesidades formativas) Objetivos de enseñanza del Lenguaje en planes de estudio hispanos Planificación de clases
2	Evaluación de materiales: seguimiento y ajustes	Análisis de materiales específicos para hablantes de herencia a edades tempranas Adaptación de materiales Diseño de materiales para la enseñanza
3	Retos de las poblaciones vulnerables en la educación - la decolonización de la educación en hablantes de herencia	Aspectos sociales y personales de las personas migradas Cuestiones sociolingüísticas relacionadas con los hablantes de herencia (variedades de prestigio y variedades estigmatizadas)
4	Proyectos finales, práctica reflexiva e investigación en acción	Presentación y <i>feedback</i> de proyectos finales, que incluyen contenidos y competencias tratados en los tres bloques anteriores. Fundamentos de práctica reflexiva e investigación en acción

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, se han incorporado las aportaciones realizadas por los PF en los dos grupos focales en los que se recogieron los datos, con el fin de dar respuesta a las necesidades formativas que manifestaron. Estos bloques se imparten por profesorado especializado en las diferentes áreas de conocimiento y procedentes de diferentes universidades, tanto americanas como europeas. Los contenidos incluyen aspectos relacionados con la formación docente específica para la enseñanza a edades tempranas en el contexto de HH, como la planificación de clases, con el consiguiente análisis y diseño de materiales para HH de edades tempranas. También se ha incorporado un bloque cuyo objetivo es analizar la situación de vulnerabilidad del colectivo de estudiantes teniendo en cuenta su situación social y familiar, además de las variedades lingüísticas utilizadas por estos. Se cerrará la formación con un bloque destinado a la práctica reflexiva, cuyo objetivo es recoger contenidos y competencias de los bloques anteriores. Para ello, los docentes en formación han de presentar su proyecto didáctico, iniciado ya en el primer bloque.

El proyecto didáctico incluye planificaciones de clase y la elaboración de material específico para la enseñanza de español a HH en edades tempranas. Esto es lo que ha de posibilitar la creación de un repositorio de material que cubra las necesidades específicas de estos niños como HH, teniendo en cuenta el grado de desarrollo de su competencia comunicativa en las diferentes destrezas. Este material también ha de considerar la edad de los HH para incluir actividades que sean motivadoras, próximas a sus gustos y aficiones para que propicien su implicación, pero que sigan de forma coherente objetivos de aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

Llegadas a este punto, podemos afirmar que esta propuesta de investigación está cubriendo los objetivos propuestos al inicio del proyecto. Se han conseguido extraer las necesidades específicas de los PF para llevar a cabo sus prácticas curriculares con éxito en un contexto nuevo para ellos. Estas necesidades están centradas en las carencias detectadas de formación específica para poder desarrollar la competencia comunicativa de los hablantes de herencia. Dichas carencias giran en torno a aspectos como los conocimientos específicos sobre el desarrollo de los procesos cognitivos en niños y adolescentes y la falta de estrategias didácticas específicas para HH: conocimientos y competencias necesarios para motivar a los niños hacia el trabajo sobre las cuestiones culturales, el sistema formal de la lengua, la expresión escrita, la comprensión lectora y la pronunciación. A estas cuestiones se suman las enfocadas en la ausencia de materiales de enseñanza adaptados para la especificidad del alumnado y el contexto *online* en el que se imparte la docencia. Por último, pero no menos importante, hay que destacar la necesidad de formación en atención a la dimensión emocional para fortalecer la confianza y el desarrollo de la identidad de los alumnos.

Mediante este estudio exploratorio ha sido posible desarrollar un programa formativo que se ha iniciado ya en junio y que se prolongará hasta noviembre de este mismo año. En estos momentos los PF están elaborando material específico para el desarrollo de sus clases, a la vez que están valorando y redefiniendo el ya creado para ajustarse a las necesidades de su alumnado. Una vez terminada la formación, a través de

las actividades de práctica reflexiva desarrollada por los PF, podrá evaluarse la idoneidad de los contenidos de los diferentes bloques, así como del enfoque didáctico adoptado como modelo para sus propias clases. Con los resultados de dicha evaluación podrá redefinirse el contenido de la formación para seguir ajustándola a las necesidades de los futuros docentes de niños y adolescentes hablantes de herencia.

8. REFERENCIAS

- Ainciburu, M. C., y Buyse, K. (2023). Los hablantes de herencia del español o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes.” Fundación Antonio de Nebrija.
- Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. Bloomsbury.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). Action Research. En Paltridge, B. y Phakiti, A. (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, (pp 80-97). Bloomsbury Academic.
- Burns, A. (2019). Generating Action Research Topics. En Barkhuizen, G. (Ed.), *Qualitative Research Topics in Language Teacher Education*, (pp. 167-173). Routledge.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term heritage language learner. *Heritage Language Journal* 2(1), 1-25.
- Carreira, M. y Kagan, O. (2011). “The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching.” *Curriculum Design, and Professional Development. Foreign Language Annals* 44(1), 40–64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Cohen, M., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8a ed.). Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Ferre-Perez, F., Gallego-Garcia, M. y Buyse, K. (2022). La enseñanza del español para hablantes de herencia. En Santana Negrin, L. y Centellas Rodrigo, A. (Eds.), *La enseñanza del español para fines específicos*, (pp. 173-197). Udimá/enCLAVE ELE.

- Ferre-Pérez, F., Ramos Méndez, C., y Salaberri Ramiro, M. S. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish Heritage Education Program ALCE in Germany: proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3274–3288.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049688>
- Flores, C., y Barbosa, P. (2014). When reduced input leads to delayed acquisition: A study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 304-325.
<https://doi.org/10.1177/1367006912448124>
- García, H.A., Carney, C. y Sandoval, T. (2011). *Nuestro idioma, nuestra herencia: español para hispanohablantes*. McGraw-Hill Learning Solutions.
- Hua, Z. (2019). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action* (2a ed.). Routledge.
- Kagan, O. (2012). Intercultural Competence of Heritage Language Learners: Motivation, Identity, Language Attitudes, and the Curriculum. En Dupuy, B. y Waugh, L. (Eds.), *Proceedings of the Third International Conference on the Development of Intercultural Competence*, (pp. 72–84). The University of Arizona.
- Lacorte, M. (2018). Multiliteracies pedagogy and heritage language teacher education: A model for professional development. En Zapata, G. C. y Lacorte, M. (Eds.), *Multiliteracies pedagogy and language learning* (pp. 197-225). Palgrave Macmillan.
- Latorre, A. (2004). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lebanon Valley, Chamber of Commerce. (2025). *Juntos de Lebanon*.
<https://bit.ly/4l9na4z>
- Leeman, J., y Driver, M. (2021). Heritage speakers of Spanish and study abroad. Shifting identities in new contexts. En Pozzi, R., Quan, T., Escalante, C., Koike, D. A., y Muñoz-Basols, J. (Eds.), *Heritage Speakers of Spanish and Study Abroad* (pp. 141 159). Routledge.
- Lynch, A. (2009). The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners. *Foreign Language Annals*, 41(2), 252-381.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x>
- Martínez-Arbelaiz, A. y de Vega-Díez, M. (2021). Consideraciones para el diseño de un currículo específico para hablantes de herencia en un contexto de estudios en el extranjero. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32. <https://bit.ly/4nziRGw>
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. John Benjamins.

- Montrul S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Mora-Pablo, I., y Ocampo-Márquez, A. K. (2024). The Hidden Family Story of Transnationalism: Deportation, Educational Planning and Mixed Immigration Status. *Journal of Latinos and Education*, 23(5), 1713–1729. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2325701>
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Potowski, K. (2015). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* (2a ed.). Arco Libros.
- Potowski, K. (2017). *Conversaciones escritas. Lectura y redacción en contexto* (2ª ed.) John Wiley and sons.
- Potowski, K. y Carreira, M. (2004). Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language. *Foreign Language Annals*, 37, 427–437. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02700.x>
- Ramos Méndez, C. y Montmany Molina, B. (2013). Reflexión e investigación en el aula como motores del desarrollo docente. *Miriada Hispánica* 6, 135–151.
- Ramos Méndez, C. y Sánchez Quintana, N. (2019). Investigación en acción. En Muñoz Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 641–654). Routledge.
- Sánchez Abchi, V. (2023). El lugar de la escritura en la enseñanza de español como lengua de herencia en Suiza. De las orientaciones oficiales a las prácticas reales. En García García, M. (Ed.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales* (pp. 125–142). Peter Lang.
- Stransky, D. y Cuartero Marco, M. (2022). El español como lengua de herencia ¿un asunto de importancia para México? *Decires*, 22(27), 54–81. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.22.27.316>
- Silva-Corvalán, C. (2003). Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language acquisition. En Montrul, S. y Ordóñez, F. (Eds.), *Linguistic theory and language development in Hispanic languages* (pp. 375–397). Cascadilla Press.
- Silva-Corvalán, C. (2018). Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes? *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 497–512. <https://doi.org/10.1177/1367006916652061>

- Valdés, G. (2000). Introduction. En Valdés, G. (Ed.) Spanish for native speakers. [AATSP professional development series handbook for teachers K 16], vol. 1 (pp. 1-20). Harcourt College.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Valdés, G. (2014). Heritage language students: Profiles and possibilities. En Wiley, T. G., Peyton, J. K., Christian, D., Moore S. C. K. y Liu, N. (Eds.), *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States* (pp 27-35). Routledge/Center for Applied Linguistics. <https://doi.org/10.4324/9780203122419>
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Wiley, T. G. (2014). The Problem of Defining Heritage and Community Languages and Their Speakers. En Wiley, T. G., Peyton, J. K., Christian, D., Moore S. C. K. y Liu, N. (Eds.), *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States* (pp 341-348). Routledge/Center for Applied Linguistics. <https://doi.org/10.4324/9780203122419>

LA METODOLOGÍA DESIGN THINKING COMO HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE COMUNIDADES MIGRANTES

LAURA ABAD TORIBIO
Universidad Alfonso X el Sabio

1. INTRODUCCIÓN

La integración educativa de migrantes presenta desafíos socioeconómicos, culturales y lingüísticos en los contextos de acogida. El Design Thinking (DT) surge como una herramienta prometedora para co-crear soluciones innovadoras, pertinentes y sostenibles que aborden estas necesidades, buscando mejorar resultados educativos y empoderar a las comunidades. Su éxito depende del compromiso, la adaptabilidad y la comprensión profunda de las realidades migrantes. Este trabajo analiza los pasos para una experiencia educativa que integra el DT con una sólida reflexión teórica.

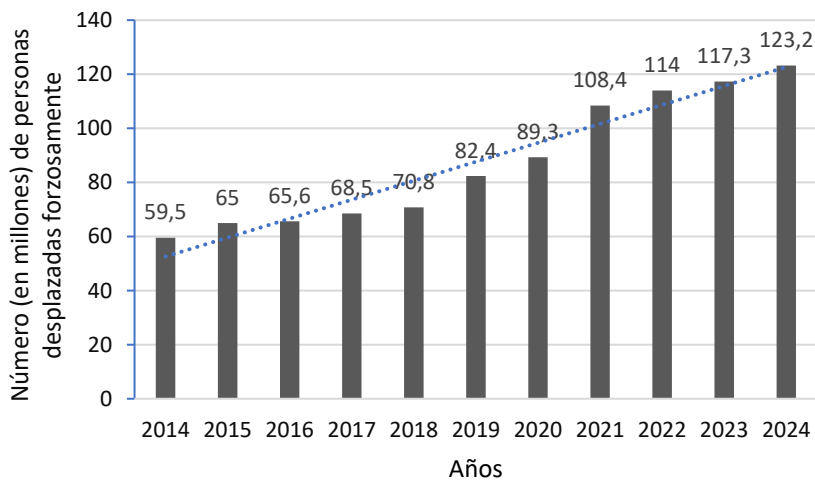
1.1. CAUSAS ACTUALES DE LA MIGRACIÓN

La migración, fenómeno tan antiguo como la humanidad, es impulsada por una búsqueda inherente de una vida mejor. Ya sea escapando de la inestabilidad económica, la inseguridad, la guerra o simplemente persiguiendo nuevas oportunidades, millones de personas se trasladan en condiciones muy difíciles hacia un futuro incierto, enfrentando barreras lingüísticas, culturales e incluso religiosas. A estas causas tradicionales se suman, cada vez con mayor relevancia, los impactos del cambio climático y la degradación ambiental, que provocan desplazamientos forzados, (Gofman, 2023; OIM 2020).

Los desplazamientos forzados prácticamente se han duplicado en la última década, alcanzando a finales de 2024 un total de 123.2 millones de

personas desplazadas a nivel mundial, lo que equivale a 1 de cada 67 personas en el planeta, como se puede ver en el gráfico.

GRÁFICO 1. Número (en millones de personas) desplazadas en la última década.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de ACNUR

Según estimaciones de la Autoridad Palestina se estima que entre 80,000 y 115,000 palestinos de Gaza han cruzado a Egipto desde octubre de 2023 hasta principios de 2025. Según datos de la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) a mayo de 2025, se estima que alrededor de 6.5 millones de refugiados de Ucrania han sido registrados en todo el mundo, con la gran mayoría acogida en países europeos.

Al llegar a un nuevo destino, la verdadera travesía comienza: la compleja tarea de la integración en una nueva sociedad, especialmente en el ámbito educativo.

Un ejemplo de las dificultades del viaje se muestra en la siguiente figura.

Es fundamental que los centros educativos de los países de acogida, frente a la incorporación de alumnado inmigrante, promuevan activamente la integración de diversas culturas en un marco de convivencia, valorando la diversidad como una fuente de enriquecimiento.

FIGURA 1. Dureza de la travesía



Fuente: elaboración propia con Gemmi

1.2. LOS ORÍGENES DEL DESIGN THINKING Y SU APLICABILIDAD EN LAS PRIMERAS FASES

El Design Thinking (DT), metodología iterativa para la resolución de problemas, se origina en la ciencia del diseño establecida por el influyente Herbert Simon (Premio Nobel, 1968), quien la concibió para crear soluciones para desafíos complejos, incluyendo los ambientales y sociales (Simon, 1968). Su desarrollo teórico comenzó en la Universidad de Stanford en los años 70. En 1973 se introdujo el concepto de "problemas perversos" (*wicked problems*), que son los tipos de desafíos complejos y ambiguos que el Design Thinking busca abordar (Rittel y, Webber, 1973).

Más tarde, durante las décadas de los 80 y 90, académicos como Donald Schön enriquecieron esta perspectiva al enfatizar el rol crucial de los diseñadores en la "reflexión en la acción" (Schön, 1983), destacando cómo su práctica constante permite mejorar sustancialmente productos y servicios, contribuyendo así a enriquecer la vida de las personas.

La popularización actual del DT se debe en gran parte a Tim Brown, quien en 2008 desarrolló la metodología de Simon en un artículo (Brown, 2008). Figuras como Tim Brown (IDEO) y Roger Martin (Rotman School of Management) impulsaron su adopción empresarial como "término paraguas" para la innovación organizacional (Brown y Martin, 2015). Sin embargo, es importante señalar que esta adaptación

a menudo conllevó una cierta relegación de las consideraciones socioambientales originales que Simon y Schön habían integrado en sus enfoques iniciales. aunque esta adaptación a menudo relegó las consideraciones socioambientales originales.

El trabajo de Jeane Liedtka, explora la aplicación del DT específicamente en el sector social, mostrando su adaptabilidad y evolución más allá del ámbito puramente empresarial (Liedtka, 2018).

El DT se aplica en el ámbito de la migración para simplificar trámites burocráticos como solicitudes de asilo o visas, al mapear la experiencia del usuario e identificar sus dificultades. Los principios del diseño centrado en el usuario de J. Nielsen (1994) son fundamentales aquí, permitiendo rediseñar formularios, plataformas digitales y procesos para hacerlos más intuitivos y accesibles (Fogli y Guida, 2018). Un ejemplo tangible de esta aplicación es el uso de mapas de viaje del usuario por parte de la USCIS (Servicios de Ciudadanía e Inmigración de Estados Unidos). Estos mapas permiten a la agencia visualizar el "viaje" completo del solicitante de ciudadanía, desde el primer contacto hasta la ceremonia final, identificando los puntos de dolor y las oportunidades de mejora para optimizar la experiencia general y reducir el estrés burocrático de los migrantes.

Además, en situaciones de crisis humanitarias agudas, el DT se vuelve crucial para diseñar refugios dignos y funcionalmente eficientes, fomentando soluciones de vivienda resilientes y participativas, con un énfasis en proyectos de construcción colaborativa que empoderan a las comunidades afectadas y promueven la autonomía y la sostenibilidad a largo plazo (Gabryel y Niedzielska, 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal es que ver cómo el DT puede satisfacer las necesidades específicas de familias y estudiantes migrantes (lingüísticas, culturales, socioeconómicas), promover soluciones adaptadas,

aprovechar los recursos locales para empoderar a la comunidad y mejorar los indicadores educativos clave para su integración.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Satisfacer necesidades específicas: Abordar los retos lingüísticos, culturales y socioeconómicos de cada migrante de forma personalizada.
- Crear soluciones adaptadas: Desarrollar intervenciones auténticas y relevantes para las comunidades migrantes, evitando enfoques genéricos.
- Fomentar el empoderamiento comunitario: Asegurar la participación activa de la comunidad migrante, valorando su conocimiento y experiencia en la construcción de soluciones.
- Mejorar indicadores educativos: Impulsar la asistencia, el rendimiento académico y la participación de niños y jóvenes migrantes, promoviendo su éxito y bienestar.

2.3. DESAFÍOS INHERENTES A LOS OBJETIVOS SEÑALADOS

La integración educativa de migrantes es compleja, con barreras multifacéticas. En el ámbito socioeconómico, los retos se manifiestan de múltiples maneras, incluyendo la palpable falta de recursos para adquirir material escolar esencial, la apremiante necesidad de que los jóvenes se incorporen al mercado laboral para contribuir al sustento familiar, o la dificultad persistente de acceso a servicios básicos que son fundamentales para su bienestar y estabilidad. Desde una perspectiva **cultural**, los estudiantes migrantes pueden enfrentarse a un significativo choque de normas, valores, expectativas y prácticas pedagógicas, lo que puede generar confusión, desorientación y una sensación de no pertenencia. La barrera lingüística, por su parte, es a menudo la más inmediata, visible y, en muchos casos, la más desafiante, dificultando no solo la comprensión efectiva del contenido curricular en el aula, sino también la interacción social con compañeros y profesores, lo que puede llevar a un aislamiento comunicativo (Suárez-Orozco et al. 2008;

Crul y Schneider 2010; Sleeter 2012). Estas dificultades inherentes, sumadas a la frecuente falta de redes de apoyo sólidas en el nuevo entorno y, en ocasiones, a la presencia de prejuicios o desconfianza por parte de la sociedad de acogida, pueden generar un profundo aislamiento, un notorio bajo rendimiento académico y una persistente sensación de desarraigo. Por todo ello, abordar eficazmente estos desafíos multifactoriales exige una aproximación no solo innovadora y adaptativa, sino, sobre todo, profundamente centrada en las necesidades, experiencias y el potencial de las personas.

3. METODOLOGÍA

La metodología cada vez se aplica más y en una variedad creciente de campos. En este escenario altamente complejo y multifacético, el DT emerge como una metodología particularmente adecuada y poderosa. Su validez radica no es solo en ser un conjunto de técnicas estructuradas, sino en su concepción fundamental como un marco de pensamiento holístico que promueve intrínsecamente la empatía profunda, fomenta la creatividad sin límites y exige la colaboración para resolver problemas complejos y ambiguos (Brown, 2008). Esto lo convierte en una herramienta idónea para situaciones donde las soluciones preestablecidas suelen ser ineficaces o insensibles a la diversidad cultural y las experiencias individuales.

3.1. FASES DE LA METODOLOGÍA

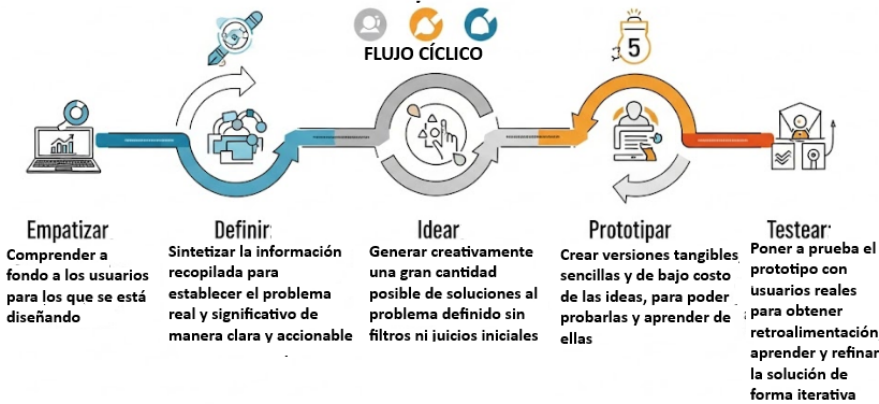
Esta metodología se articula en cinco fases interconectadas y eminentemente no lineales, que operan en un ciclo dinámico e iterativo, permitiendo la constante revisión y mejora de las soluciones a medida que se profundiza en el entendimiento del problema. Estas fases son: Empatizar, Definir, Idear, Prototipar y Testear

Lo que verdaderamente distingue al Design Thinking en el contexto de la integración migrante, y lo convierte en una herramienta de valor incalculable, es que, en cada una de estas etapas, la participación activa y genuina, junto con la retroalimentación constante y sincera de las propias comunidades migrantes, no es un mero añadido procedimental, sino el

motor intrínseco y fundamental de todo el proceso. Esta interacción bidireccional, que va más allá de la consulta para convertirse en una verdadera co-creación, es lo que asegura de forma inherente la pertinencia, la relevancia cultural y la sostenibilidad a largo plazo de las soluciones desarrolladas. De esta manera, se garantiza que las intervenciones se ajusten de manera precisa y sensible a las realidades, las experiencias vividas y las necesidades específicas de quienes serán los principales beneficiarios, empoderándolos y valorando su conocimiento situado.

El resumen de las fases se muestra en la figura siguiente.

FIGURA 2. Fases de Design Thinking



Fuente: elaboración propia con Gemmi

Fase I Empatizar: Sumergirse en la Realidad del Migrante

La fase de Empatizar busca una comprensión profunda y emocional de la vida migrante, yendo más allá de los datos estadísticos para capturar sus narrativas, emociones, sueños y complejidades (Stickdorn y Schneider, 2011). Es el punto de partida esencial para un diseño exitoso, desde su propia perspectiva.

Las técnicas empleadas son variadas y ricas, privilegiando los enfoques cualitativos:

- Investigación Etnográfica: Método de investigación cualitativa que se basa en la observación directa en entornos cotidianos de los migrantes (escuelas, hogares, centros comunitarios, lugares de trabajo) para captar comportamientos y desafíos no verbalizados, ofreciendo una comprensión textualizada y holística, desde una perspectiva "émica" (desde dentro).
- Entrevistas en Profundidad y Diálogos Informales: Conversaciones abiertas y no estructuradas con migrantes y figura clave (estudiantes, padres, líderes comunitarios, mediadores culturales y personal escolar) para entender sus historias y percepciones. La confianza y el rol de los mediadores culturales son esenciales.
- Mapeo de Recursos y Contexto Más allá de identificar problemas, esta técnica se enfoca en reconocer, documentar y valorizar las fortalezas intrínsecas y el capital preexistente dentro de la comunidad migrante. Esto incluye sus habilidades, conocimientos (tradicionales y profesionales), idiomas, redes familiares y comunitarias, tradiciones culturales y su inherente resiliencia. Paralelamente, se analiza el contexto sociopolítico y los recursos externos disponibles, lo que permite diseñar soluciones que no solo sean pertinentes, sino también culturalmente congruentes y que aprovechen el capital humano y social existente.

Diarios de Vida y Narrativas Personales: Se anima a los participantes a llevar un registro íntimo de sus experiencias diarias, tanto desafíos como éxitos, a través de formatos que les resulten cómodos, como diarios escritos, dibujos, grabaciones de voz o videodiarios. Esta aproximación longitudinal permite captar la evolución de su proceso de adaptación y obtener una perspectiva más personal y emocional de su travesía y asentamiento.

El reto principal es superar la desconfianza y barreras comunicativas. Para ello, la escucha activa, humildad, respeto cultural y compromiso genuino son cruciales para obtener *insights* verdaderos que guiarán las fases posteriores.

Fase II Definir: Sintetizar el Problema y Enfocar la Innovación

Tras la empatía, la fase de Definir consiste en sintetizar la información para identificar *insights* clave, formulando una declaración clara y accionable del problema que guíe la innovación.

Las herramientas y productos clave de esta fase incluyen:

- Mapas de Empatía: Potentes herramientas visuales para organizar los hallazgos de la investigación cualitativa. Permiten consolidar lo que los usuarios piensan, sienten, dicen, hacen, ven y oyen (Gray et al 2010), revelando patrones de comportamiento, puntos de dolor y necesidades subyacentes.
- Creación de "Personas": Desarrollo de arquetipos ficticios, pero basados en datos reales, que representan segmentos de usuarios con características y necesidades específicas (ej., "Amin, un estudiante sirio de 15 años que, a pesar de su deseo de aprender, sufre *bullying* en el instituto y lucha con la barrera del idioma"). La creación de estas personas humaniza el problema de manera tangible, permitiendo que el equipo de diseño mantenga al usuario real en el centro de todas las decisiones y soluciones futuras
- Declaración de Problema (POV - *Point of View*): Formulación clave que es una frase concisa y centrada en el usuario que enuncia una necesidad desde su perspectiva. La estructura suele ser "Usuario necesita [Necesidad] porque [*Insight*]" (ej. "Los jóvenes migrantes necesitan espacios seguros y recursos accesibles para desarrollar competencias lingüísticas y socioemocionales, porque experimentan aislamiento y dificultades de adaptación que afectan su bienestar académico y personal y limitan sus oportunidades futuras"). Esta declaración bien articulada guía las fases siguientes, asegurando la relevancia de las soluciones.

Fase III Idear: Generar Soluciones Creativas y Culturalmente Apropriadas

Esta fase es el motor creativo, donde la cantidad supera la calidad inicial y la divergencia de pensamiento es clave. El objetivo es generar el

mayor número posible de soluciones, por muy atrevidas que parezcan. La participación de la comunidad migrante es vital para asegurar ideas originales y culturalmente relevantes.

Las técnicas incluyen:

- *Brainstorming* (Lluvia de Ideas) y *Brainwriting* (Generación de ideas por escrito): El *Brainstorming* es oral y dinámico, mientras que el *Brainwriting* permite a los individuos escribir sus ideas de forma anónima antes de compartirlas, lo que puede ser útil para asegurar que todas las voces, incluso las más tímidas, sean escuchadas. La inclusión de la comunidad migrante en estos procesos, por ejemplo, a través de grupos focales con estudiantes, padres, educadores y personal escolar, es fundamental para incorporar diversas perspectivas y enriquecer el caudal de soluciones con conocimientos experienciales únicos.
- SCAMPER: Técnica estructurada y heurística que ayuda a generar ideas modificando o adaptando soluciones existentes (Sustituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Poner en otro uso, Eliminar, Revertir). Aplicada a programas educativos o servicios sociales para migrantes, esta técnica puede inspirar innovaciones a partir de lo que ya existe, ajustándolo a las nuevas necesidades.
- Inspiración en Otras Culturas y Contextos: Búsqueda de soluciones a problemas similares en otras culturas o contextos migratorios globales, para adaptar ideas exitosas a la realidad local.

Las soluciones se enfocan en la Declaración de Problema, cubriendo áreas clave para la integración educativa:

- Apoyo Lingüístico: Inmersión (el alumno recibe clases intensivas de la lengua de instrucción durante el horario escolar ordinario), tutorías bilingües, (impartidas tanto en la lengua de instrucción como en su lengua materna) clubs de conversación y materiales multilingües.
- Apoyo Curricular: Refuerzo personalizado, metodologías inclusivas y mentoría académica (medidas encaminadas a compensar los desfases académicos en las diversas áreas del currículo)

- Apoyo Cultural: Es crucial validar y celebrar la identidad de los estudiantes y sus familias. Esto se logra a través de talleres de intercambio, celebración de festividades y mentores culturales.
- Apoyo Parental: La participación activa de los padres es un factor determinante en el éxito educativo de los niños migrantes. Para ello es fundamental ofrecer clases de idiomas para padres, talleres informativos sobre el sistema educativo y los derechos de sus hijos y grupos de apoyo mutuo.
- Apoyo Emocional y Social: La experiencia migratoria puede ser profundamente estresante y traumática, generando ansiedad, desarraigo y dificultades en la socialización. Por ello, es imperativo ofrecer programas de desarrollo de habilidades socioemocionales, espacios seguros y apoyo psicológico culturalmente competente.
- Conectividad Comunitaria: Creación de redes, actividades extracurriculares inclusivas y oportunidades de voluntariado/liderazgo para migrantes.

Es crucial que las ideas generadas sean culturalmente sensibles y se adapten a las realidades específicas de los migrantes, evitando soluciones genéricas.

Fase IV Prototipar: Construir y Experimentar Soluciones para la Integración

En esta fase, las ideas se vuelven tangibles a baja fidelidad. El objetivo es crear prototipos simples y rápidos (maquetas, *storyboards*, esquemas de aplicaciones, etc.) para probar las soluciones y aprender de ellas, sin buscar la perfección inicial.

El propósito principal del prototipado es:

- Aprender Rápido y Minimizar Riesgos: El prototipado permite validar o descartar ideas con una inversión mínima de tiempo y recursos. Al probar versiones preliminares de las soluciones, es posible identificar y corregir fallos o inefficiencias de manera temprana, antes de comprometerse con desarrollos

más complejos y costosos, lo que reduce significativamente el riesgo asociado a la implementación a gran escala.

- Experimentar de Forma Económica: Esta fase facilita la exploración de diversos enfoques para las soluciones de integración sin necesidad de grandes presupuestos. Al construir prototipos de bajo coste, los equipos pueden experimentar con diferentes caminos, recopilar retroalimentación temprana de los usuarios y ajustar el rumbo de la solución de manera ágil y económicamente eficiente, optimizando así los recursos disponibles.
- Hacer las Ideas Tangibles: Los prototipos cumplen la función esencial de transformar conceptos abstractos y teóricos en algo concreto y perceptible. Al materializar las ideas, aunque sea de forma rudimentaria, se facilita una mejor interacción y una retroalimentación más rica y precisa por parte de los usuarios, ya que pueden tocar, ver o "experimentar" la solución de una manera que un concepto abstracto no permite. Esto es vital para entender si la solución es usable, deseable y viable desde la perspectiva de quienes la utilizarán.

Se implementan pilotos a pequeña escala directamente con la comunidad migrante para observar la interacción y obtener retroalimentación. El objetivo es aprender mediante la experimentación y validar inicialmente la viabilidad de la solución, no la perfección.

Fase V Testear: Recopilar Feedback e Iterar con la Comunidad Migrante

En la fase final, se prueban los prototipos con usuarios migrantes reales para obtener su retroalimentación honesta. Esto es crucial, ya que proporciona datos valiosos sobre la usabilidad, deseabilidad y viabilidad de las soluciones propuestas.

Durante el testeo, se realizan las siguientes acciones:

- Observación de la Interacción: Se observa cómo los usuarios interactúan con el prototipo, notando comportamientos, expresiones faciales y corporales y dificultades.

- Escucha Activa de Comentarios: Se recogen sugerencias y críticas directas de los usuarios mediante entrevistas, encuestas o grupos focales.
- Análisis de resultados: Se evalúa qué aspectos del prototipo funcionan, cuáles necesitan mejora y cuáles no satisfacen las necesidades identificadas.

Esta fase impulsa la iteración y mejora continua. Las soluciones se refinan con la retroalimentación, descartando lo ineficaz o recalibrando el enfoque. Se establecen métricas claras (ej., asistencia, calificaciones, bienestar, participación en actividades) para asegurar un impacto real y positivo en la vida de los migrantes.

3.2. APLICACIÓN DEL DT POR ONGS Y ORGANIZACIONES DEL TERCER SECTOR

Se muestra la versatilidad e impacto del DT en el ámbito social y humanitario, a través de ejemplos de su aplicación por diversas organizaciones.

- ACUMEN: Aplica el DT en su estrategia de "inversión paciente" para combatir la pobreza, alineándose con la iteración y validación de hipótesis.
- ASHOKA: Su filosofía de apoyo a emprendedores sociales resuena con la empatía profunda, la ideación y el enfoque centrado en la persona del DT.
- CIBERVOLUNTARIOS (PROGRAMA TRANSFORMA ONG): Ofrece formación en DT a ONGs para optimizar recursos y fomentar la colaboración e innovación
- CRUZ ROJA / MEDIA LUNA ROJA: Utilizan el DT para mejorar la respuesta a desastres y la provisión de servicios humanitarios.
- DESIGN FOR CHANGE (DFC) ESPAÑA: Empodera a estudiantes y docentes a través del DT, fomentando la creatividad, la empatía y la colaboración en la educación.

- IDEO: Esta consultora colabora activamente con ONGs para aplicar el DT en la resolución de problemas sociales y humanitarios.
- MÉDICOS SIN FRONTERAS (MSF): Integra el DT para optimizar procesos logísticos, diseñar soluciones de atención sanitaria y mejorar la comunicación en entornos complejos.
- OXFAM: Explora el DT para abordar desafíos como la pobreza y la desigualdad, buscando soluciones más participativas y sostenibles.
- PLATAFORMA DE INNOVACIÓN HUMANITARIA (HIP): Colaboración entre varias organizaciones humanitarias (Consejo noruego para los refugiados, Save the children Noruega), busca fomentar la innovación para una asistencia más eficaz a personas vulnerables.
- UNICEF: Implementa el DT para innovar procesos internos y generar ideas para sus programas en terreno, centrando la innovación en el usuario.
- WAR CHILD: Utiliza metodologías de diseño participativo para programas educativos y psicosociales para niños afectados por conflictos.

4. RESULTADOS ANTICIPADOS

Esta metodología busca generar soluciones educativas pertinentes para migrantes, impulsando su participación y el aprovechamiento de saberes locales. Se espera empoderamiento comunitario, innovación adaptada de bajo costo, y una mejora en indicadores educativos como asistencia y rendimiento académico.

- Soluciones Pertinentes y Genuinas: Desarrollo de intervenciones que responden directamente a las necesidades reales de los migrantes (programas educativos, materiales didácticos, plataformas de apoyo etc.) en lugar de soluciones genéricas.

- Mayor Participación y Empoderamiento Comunitario: Involucrar activamente a los migrantes fomenta su sentido de pertenencia y agencia, aprovechando sus saberes y experiencias para convertirlos en co-creadores y líderes.
- Innovaciones Adaptadas y de Bajo Costo: El prototipado y testeo permiten experimentar soluciones de manera económica, minimizando riesgos y optimizando recursos, lo que puede llevar a innovaciones sostenibles y escalables.
- Mejora Significativa en Indicadores Educativos: Se espera una mejora en la asistencia, el rendimiento académico, la reducción del abandono escolar, el desarrollo de habilidades lingüísticas e integración social y emocional de niños y jóvenes migrantes, promoviendo su mayor éxito y bienestar en su nuevo entorno.
- Fomento de la Cultura de la Empatía Institucional: Las instituciones que adopten el DT desarrollarán mayor empatía, escucha activa y adaptabilidad, mejorando su respuesta a las necesidades de poblaciones vulnerables.

5. DISCUSIÓN

Implementar el DT en comunidades migrantes presenta desafíos únicos que requieren atención y estrategias específicas:

- Sensibilidad Cultural y Lingüística: Es vital ser extremadamente sensible a las particularidades culturales, religiosas y lingüísticas de cada grupo migrante. Los mediadores culturales son insustituibles, actuando como puentes para la confianza y comprensión mutua (García y Rodríguez, 2020).
- Sostenibilidad y Escalabilidad: Las soluciones deben diseñarse para perdurar y expandirse, asegurando financiación a largo plazo, capacitación local y apropiación comunitaria.

- Seguridad y Estatus Legal: La prioridad es garantizar un entorno seguro, proteger la privacidad, los derechos y la confidencialidad de la información de los migrantes.
- Alianzas Estratégicas y Colaboración Intersectorial: Las alianzas sólidas con ONGs, gobiernos, empresas, instituciones educativas y sociedad civil son fundamentales para un ecosistema de apoyo robusto.
- Superación de Prejuicios y Estereotipos: A pesar del enfoque empático, puede haber resistencia o prejuicios tanto dentro de las instituciones como en la sociedad en general. El DT debe ir acompañado de campañas de sensibilización y formación para desafiar estereotipos y fomentar la inclusión y el respeto.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha evidenciado que el Design Thinking (DT) constituye un marco metodológico excepcionalmente robusto y pertinente para abordar los complejos desafíos inherentes a la integración educativa de las comunidades migrantes. Más allá de ser una secuencia de pasos, el DT emerge como una filosofía centrada en la empatía profunda, la definición precisa de problemas, la ideación colaborativa y el prototipado rápido, fomentando una comprensión genuina de las diversas realidades socioeconómicas, culturales y lingüísticas que enfrentan los niños y jóvenes migrantes.

Esta metodología, al priorizar la iteración y la retroalimentación continua con la comunidad, permite co-crear soluciones innovadoras, relevantes y sostenibles para la integración educativa. Esto no solo se traduce en una mejora tangible de los resultados académicos y de asistencia, sino que fundamentalmente empodera a las comunidades migrantes para ser agentes activos de su propio cambio positivo y duradero. El éxito en la implementación del Design Thinking radica en un compromiso genuino, una adaptabilidad constante y una profunda comprensión de las realidades únicas de cada individuo y familia migrante.

7. REFERENCIAS

- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84.
- Brown, T., y Martin, R. (2015). Design for Action. *Harvard Business Review*, 93(9), 56-64.
- Crul, M., y Schneider, J. (2010). Comparative Research on the Integration of the Children of Immigrants. En F. L. Van Tubergen (Ed.), *The handbook of international migration* (pp. 433-455). Edward Elgar Publishing.
- Fogli, D., y Guida, F. (2018). User-Centered Design for Digital Public Services: The Case of e-Government Portals. En *User-Centered Design: A Reference for Mobile and Web Applications* (pp. 377-399). Springer.
- Gabryel, A., y Niedzielska, B. (2020). Design Thining as a tool for social innovation in the context of refuge's integration. *Problems of magagement in the 21ST century*. 15(2), 65-75.
- García, C., y Rodríguez, M. (2020). El papel de los mediadores culturales en la integración de comunidades migrantes. Editorial Académica Española.
- Gofman, C., Paredes, M., Gianatelli, N., Gómez, R., Torres, S., Arteaga, T., y Rubinschik, U. (2023). Migrar en el siglo XXI. Conflictos, políticas y derechos. CLACSO.
- Gray, D., Brown, S., y Macanufo, J. (2010). *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. O'Reilly Media.
- Liedtka, J. (2018). *Designing for the Greater Good: A Handbook for Integrating Design Thinking into the Social Sector*. Columbia University Press.
- Nielsen, J. (1994). *Usability Engineering*. Morgan Kaufmann.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2020). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. Publicaciones de la OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Simon, H. A. (1968). *The sciences of the artificial*. MIT Press.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562-584.
- Stickdorn, M., y Schneider, J. (2011). *This is Service Design Thinking: BASICS, TOOLS, CASES*. JOHN WILEY & SONS.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., y Todorova, L. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Harvard University Press.

PERCEPCIÓN AMBIENTAL Y SABERES ECOLÓGICOS EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN CIENCIAS DE LA SALUD

RICARDO ISAAC MÁRQUEZ
Universidad Autónoma de Campeche

1. INTRODUCCIÓN

La crisis ambiental representa uno de los desafíos más críticos y complejos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI. La sobreexplotación de recursos naturales, la generación masiva de contaminantes y la acelerada degradación de los ecosistemas han rebasado los límites de resiliencia que los ciclos ecológicos pueden soportar. Estas dinámicas responden, en gran medida, al incremento sostenido en la demanda global de alimentos, agua, energía, fibras y bienes de consumo, impulsado por modelos de desarrollo intensivos y desequilibrados (WWF, 2024).

Como resultado de estas presiones, los ecosistemas terrestres están perdiendo su capacidad de ofrecer servicios ambientales esenciales, comprometiendo así la base ecológica del bienestar humano actual y futuro. Estudios recientes advierten que funciones ecosistémicas clave —como la regulación del clima, el mantenimiento del ciclo hidrológico o la producción de alimentos— ya se encuentran en condiciones críticas en muchas regiones del planeta. De mantenerse esta tendencia, existe el riesgo de alcanzar puntos de no retorno con efectos potencialmente irreversibles (Amador, 2013).

En el contexto actual, México experimenta un proceso acelerado de deterioro de su base de recursos naturales, provocado en gran medida por la expansión intensiva de actividades productivas como la agricultura, la ganadería, la explotación forestal y la pesca. Estas actividades, orientadas principalmente a la obtención de beneficios económicos inmediatos, han sido desarrolladas sin una adecuada consideración de los

impactos ambientales, sociales y económicos que generan, ni de su viabilidad a largo plazo (CONABIO, 2006). Esta lógica extractiva ha comprometido seriamente la integridad de los ecosistemas y la capacidad de regeneración de los recursos, lo cual plantea interrogantes sobre la posibilidad de sostener dichos procesos en el futuro.

En este escenario, la sustentabilidad se presenta como uno de los desafíos más apremiantes que enfrenta el país en la actualidad. Atender este reto implica no solo replantear los modelos de desarrollo, sino también fortalecer las capacidades sociales para comprender la complejidad de la problemática ambiental y participar activamente en la construcción de soluciones viables. Se requiere, por tanto, avanzar hacia una sociedad que posea las competencias necesarias —cognitivas, éticas y prácticas— para enfrentar los desafíos socioambientales contemporáneos y transitar hacia formas de producción y consumo más sostenibles (Meira, 2007).

En México, desde hace más de tres décadas, se han implementado diversas iniciativas para incorporar la educación ambiental como un componente permanente del Sistema Educativo Nacional (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2006). No obstante, persiste una incertidumbre respecto al impacto real de estas estrategias en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables, debido a la escasez de investigaciones que evalúen su efectividad. Estudios realizados (Espejel y Castillo, 2019; Isaac-Márquez et al. 2011; Ruíz et al. 2009) parecen indicar que, aunque los contenidos curriculares integran temáticas ambientales, la implementación educativa es fragmentaria, su traducción en acciones concretas es deficiente, los contenidos ambientales no alcanzan la profundidad necesaria y la capacitación docente resulta insuficiente, lo que se refleja en un traslado limitado de conocimientos ambientales a prácticas transformadoras.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es describir la manera como los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior perciben e interpretan la problemática ambiental, a través del estudio de caso de los estudiantes de la licenciatura Enfermería de la Universidad Autónoma de Campeche. El estado de Campeche, ubicado en la frontera sur-sureste de México,

sobresale por tener más de la tercera parte de su territorio declarado como área natural protegida y su desarrollo económico históricamente ha dependido de la extracción selectiva de los recursos naturales, sin que la explotación de estos recursos se haya traducido en beneficios sociales, de tal forma que la entidad se ubica en el décimo lugar entre las entidades con mayor grado de marginación del país (CONAPO, 2025).

Los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior pueden ser un adecuado indicador de la formación ambiental recibida en el transcurso de su paso por la educación media superior, particularmente aquellos orientados al área de la salud donde el medio ambiente ha sido identificado como uno de los principales determinantes de la salud humana y cuya relevancia es cada día mayor en la medida que los problemas ambientales son cada vez más severos.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio tuvo un enfoque exploratorio y se apoyó en la adaptación de un instrumento previamente empleado en la Encuesta Nacional de Medio Ambiente en México (Ímaz, 2015), el cual fue modificado con base en los objetivos específicos de esta investigación. El cuestionario final constó de 54 ítems distribuidos en tres secciones: características socioeconómicas de los participantes, percepción de los problemas ambientales y nivel de conocimiento sobre sus causas y soluciones. Las preguntas incluyeron formatos de opción múltiple, escalas tipo Likert y ejercicios de jerarquización.

La recolección de datos se llevó a cabo durante los ciclos escolares 2023 y 2024, a partir de la aplicación de un cuestionario autoadministrado a estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Campeche. La muestra estuvo conformada por 145 participantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico basado en la disponibilidad y voluntariedad para participar en el estudio.

4. RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran las características socioeconómicas de la muestra de alumnos que participaron del estudio.

TABLA 1. *Características socioeconómicas de estudiantes participantes del estudio.*

Criterio	Muestra (n=145)
Edad promedio	18,6 años
Género	71,7% femenino 28,3% masculino
Estado civil	98,6% soltero 1,4% casado o unión libre
Lugar de nacimiento	79,3% urbano 20,7% rural
Dedicación	89,0% estudio 11,0% estudio y trabajo
Estimado de ingreso familiar promedio	US\$ 503,1

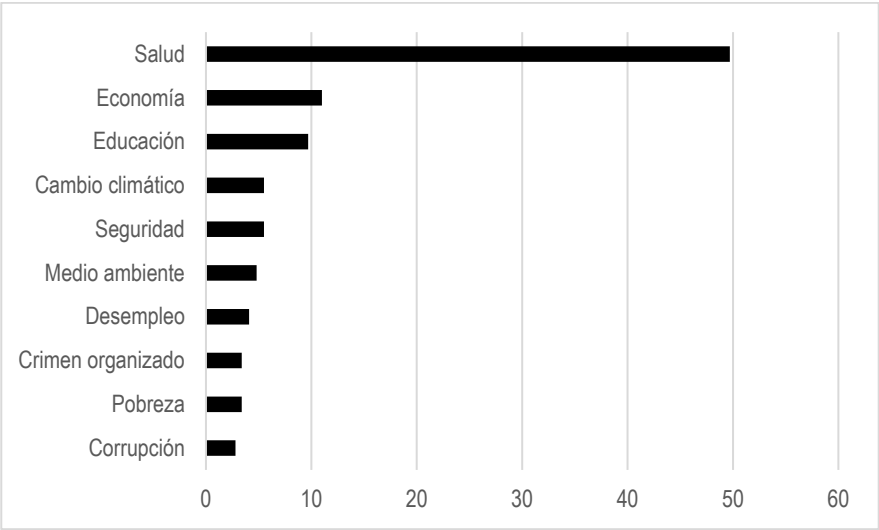
Fuente: elaboración propia

En el contexto mexicano, los problemas de carácter ambiental no son percibidos por los estudiantes como prioritarios frente a otras problemáticas de índole social y económica. De acuerdo con los resultados de la encuesta, únicamente el 4,8 % de los participantes señaló al medio ambiente como el principal problema que enfrenta el país, situándolo por encima de temas como el desempleo, el crimen organizado, la pobreza, y la corrupción. En contraste, un porcentaje considerablemente mayor (49,7 %) identificó a la salud como la principal preocupación nacional. Esta percepción puede estar influida tanto por la orientación académica de los encuestados —vinculados con el área de las ciencias de la salud— como por el efecto persistente de la pandemia de COVID-19, la cual expuso las limitaciones estructurales del sistema de salud mexicano y posicionó a México entre los países con mayor exceso de mortalidad a nivel global.

A pesar de su bajo nivel de reconocimiento general, el cambio climático destaca dentro del conjunto de problemáticas ambientales, al ocupar el cuarto lugar en la jerarquía de preocupaciones expresada por los estudiantes (5,5 %). Esta visibilidad relativa puede explicarse por la amplia presencia que el tema ha tenido en los discursos educativos, en los medios de comunicación y en las plataformas digitales, así como por la creciente percepción de sus efectos en la vida cotidiana, como el aumento de fenómenos climáticos extremos, olas de calor, y escasez hídrica. Sin embargo, el bajo posicionamiento general de los temas

ambientales en las prioridades estudiantiles plantea desafíos importantes para su integración efectiva en la agenda formativa y política.

GRÁFICO 1. *Principal problema para México (porcentajes)*



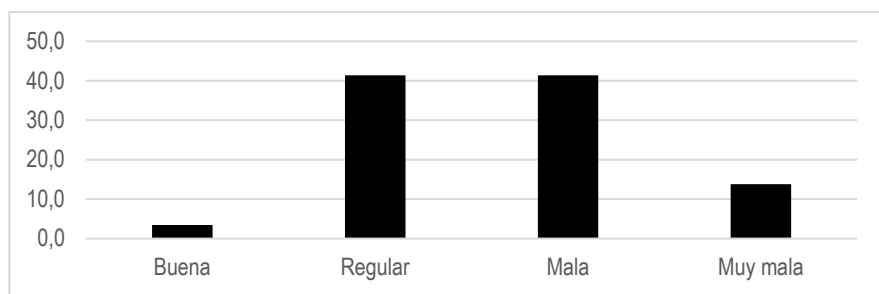
Fuente: Elaboración propia

La percepción de los jóvenes respecto a la calidad del medio ambiente en México revela una postura crítica frente a la situación ambiental actual del país (Gráfico 2). Según los datos recabados, el 67,7 % de los estudiantes encuestados considera que el estado ambiental nacional es desfavorable: un 34,3 % lo califica como muy malo y un 33,3 % como malo. El resto de los participantes lo evalúa como regular, sin que se haya registrado una proporción significativa que lo considere positivo. Esta valoración sugiere una conciencia extendida entre los jóvenes sobre el proceso de degradación ambiental que atraviesa el país, lo cual podría interpretarse como un indicio de sensibilidad ante los desafíos ecológicos contemporáneos.

No obstante, esta percepción crítica contrasta con el lugar que ocupa el medio ambiente dentro de la jerarquía de prioridades nacionales expresada por los encuestados, en la cual los temas ambientales no figuran entre los más apremiantes. Esta aparente disonancia pone en evidencia que, si bien existe un reconocimiento del deterioro ambiental, otros

problemas —como la salud, la economía o la educación— son percibidos como más urgentes. Tal situación podría responder tanto a experiencias personales más inmediatas como a la cobertura mediática y política que reciben dichas problemáticas en el contexto nacional.

GRÁFICO 2. *Situación del medio ambiente en México (porcentajes)*

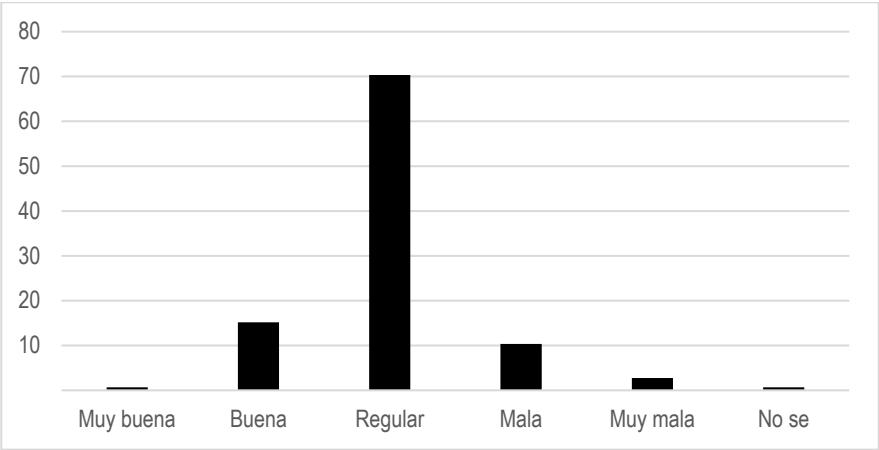


Fuente: Elaboración propia

Al analizar la percepción que los jóvenes encuestados tienen sobre la calidad ambiental de su entorno inmediato —es decir, el lugar donde habitan—, se observa una valoración menos desfavorable en comparación con la apreciación que manifiestan respecto al contexto ambiental nacional (Gráfico 3). De acuerdo con los resultados, el 15,9 % de los participantes considera que el estado del ambiente en su comunidad es bueno o muy bueno, mientras que la mayoría (70,3 %) lo califica como regular y solo un 11,1 % expresa una evaluación negativa, ubicándolo entre malo o muy malo.

Esta diferencia en la valoración podría estar influida por la proximidad del entorno evaluado, ya que las condiciones locales suelen ser percibidas con mayor familiaridad, lo cual puede atenuar la percepción crítica observada en escalas más amplias como la nacional. Asimismo, la evaluación relativamente más favorable del entorno inmediato podría reflejar una menor visibilidad de los impactos ambientales en el ámbito local, o una desconexión entre los procesos ambientales globales y su manifestación cotidiana en las comunidades.

GRÁFICO 3. *Situación del medio ambiente en el entorno personal (porcentajes).*



Fuente: Elaboración propia

El ejercicio de jerarquización de problemáticas ambientales realizado por los estudiantes encuestados pone de manifiesto una destacada centralidad del tema de la contaminación en la percepción colectiva (Tabla 2). La contaminación del aire fue señalada como la principal preocupación ambiental (37,2 %), seguida por la escasez de agua (15,4 %) y la contaminación del agua (14,9 %). Esta distribución sugiere que dichas problemáticas poseen una alta visibilidad en el discurso público, probablemente como resultado de su cobertura recurrente en medios de comunicación, así como por su asociación directa con la calidad de vida en entornos urbanos.

Sin embargo, cuando se traslada el análisis al plano del entorno inmediato —es decir, al contexto en el que los propios encuestados y sus familias desarrollan su vida cotidiana— se observa una modificación en la priorización de los problemas ambientales. En este ámbito más cercano, el cambio climático emerge como el asunto de mayor relevancia (22,7 %), seguido por la escasez de agua (19,3 %) y la inadecuada gestión de residuos sólidos (16,6 %) (Tabla 2). Esta reconfiguración en la jerarquía de preocupaciones ambientales sugiere que la experiencia directa con los impactos del deterioro ambiental tiende a influir en la percepción de gravedad y urgencia de las problemáticas, especialmente aquellas que afectan de manera tangible la salud, el bienestar y la vida cotidiana de las personas. No obstante, destaca como un dato

preocupante que el 10,3% de los participantes, aun con formación de educación media superior, no logre identificar los principales problemas ambientales que afectan su entorno.

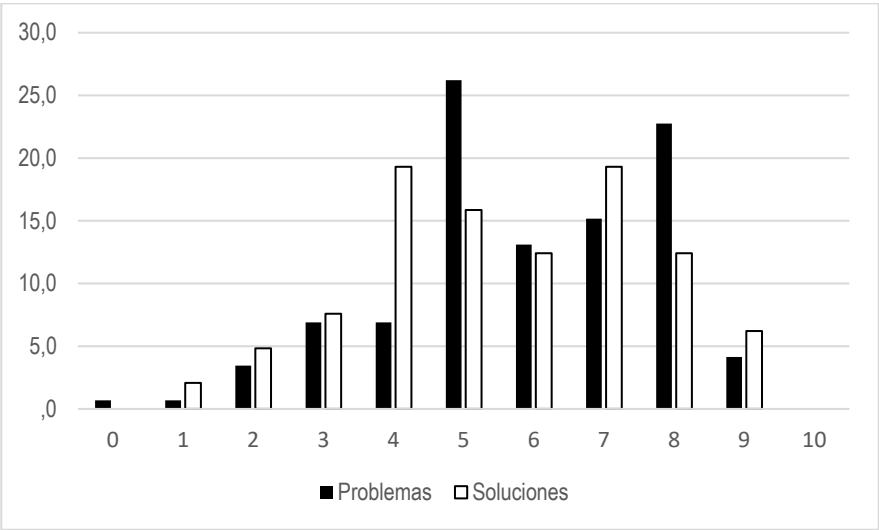
TABLA 2. *Comparativo entre la percepción de los problemas nacionales y los que más inciden en los niveles personal y familiar (porcentajes).*

Más importante para México		Más afecta a usted y su familia	
Contaminación del aire	37,2	Cambio climático	22,8
Escasez de agua	15,4	Escasez de agua	19,3
Contaminación del agua	14,9	Basura	16,6
Sobreexplotación de recursos naturales	9,7	Contaminación del aire	10,3
Cambio climático	6,9	No se	10,3
Contaminación por químicos y pesticidas	4,8	Contaminación del agua	7,6
Basura	3,4	Transgénicos	4,8
Deforestación	3,4	Deforestación	3,4
Transgénicos	2,1	Sobreexplotación de recursos naturales	2,8
Degradación de los suelos	2,1	Contaminación por químicos y pesticidas	2,1
No se	0,0	Degradación de los suelos	0,0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la percepción que los estudiantes tienen sobre su nivel de conocimiento respecto a las causas y posibles soluciones de los problemas ambientales, los resultados revelan un promedio de auto-evaluación de 5.9 para el conocimiento de las causas y de 5.5 para las soluciones, en una escala de diez puntos (Gráfico 4). Estos valores, relativamente bajos, resultan preocupantes si se considera que los encuestados han cursado programas de educación media superior que, en teoría, incluyen una carga significativa de contenidos relacionados con la educación ambiental. La discrepancia entre la exposición curricular a estos temas y el nivel de conocimiento que los propios estudiantes reconocen poseer sugiere limitaciones en la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas en el bachillerato.

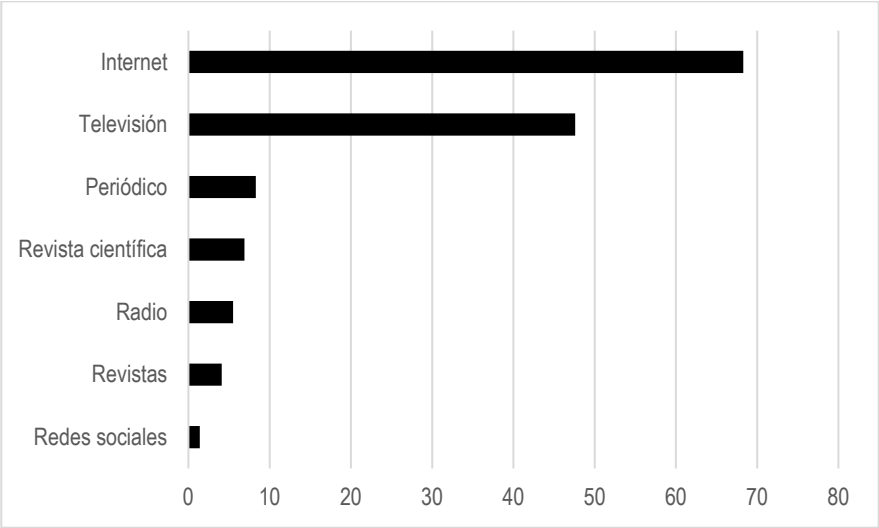
GRÁFICO 4. Conocimiento sobre las causas y soluciones de los problemas ambientales. Escala de 0 al 10 en donde 0 es “no sabe nada” y 10 es “sabe mucho” (porcentajes).



Fuente: Elaboración propia

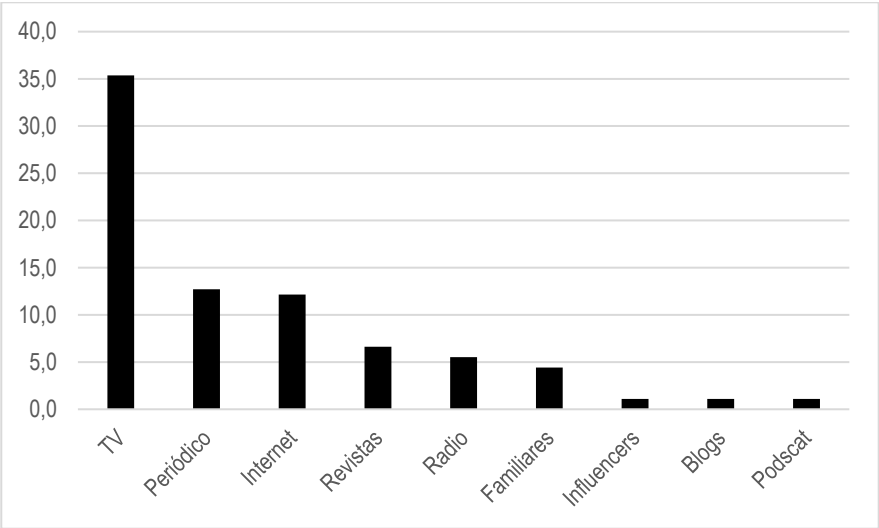
Los resultados del estudio muestran que el principal medio utilizado por los estudiantes para obtener información es Internet, con un 68,3 % de menciones, seguido por la televisión, referida por el 47,6 % de los encuestados (Gráfico 5). Ambos medios superan ampliamente a otras fuentes como los periódicos impresos (8,3 %), las revistas científicas (6,9 %) y la radio (5,5 %), lo cual evidencia una clara preferencia por plataformas digitales y audiovisuales de acceso inmediato y masivo. No obstante, al analizar la percepción de confiabilidad atribuida a estas fuentes, se observa una reconfiguración en la jerarquía: la televisión es considerada el medio más confiable por el 35,4 % de los participantes, situándose por encima de otras opciones informativas, incluidas aquellas con mayor frecuencia de uso (Gráfico 6). Esta divergencia entre uso y confianza sugiere que, si bien los jóvenes acceden con mayor frecuencia a medios digitales como Internet, no necesariamente los consideran fuentes plenamente confiables para la adquisición de conocimientos, especialmente en temas de carácter técnico o científico.

GRÁFICO 5. Medios de comunicación utilizados para obtener información acerca de los acontecimientos de México y de mundo (porcentajes).



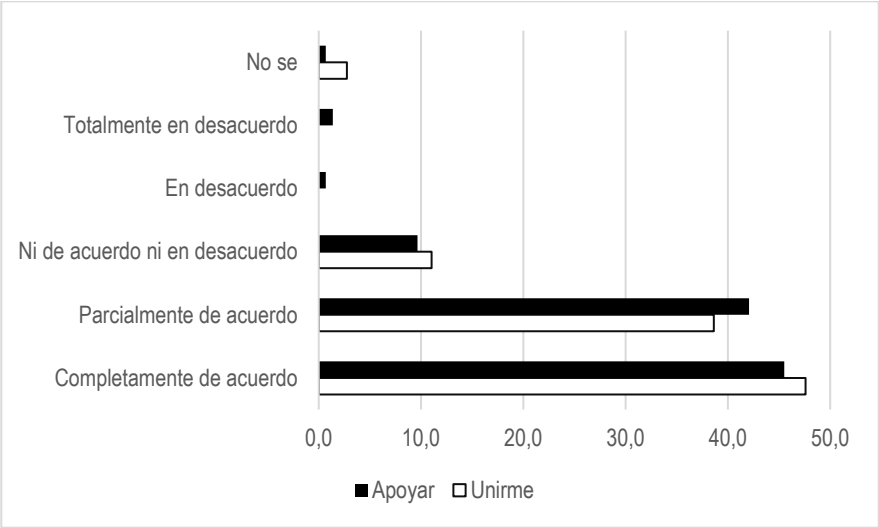
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 6. Medio más confiable para obtener información del medio ambiente (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 7. *¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con la siguiente frase? Me gustaría unirme o apoyar a una organización ambientalista (porcentajes)*

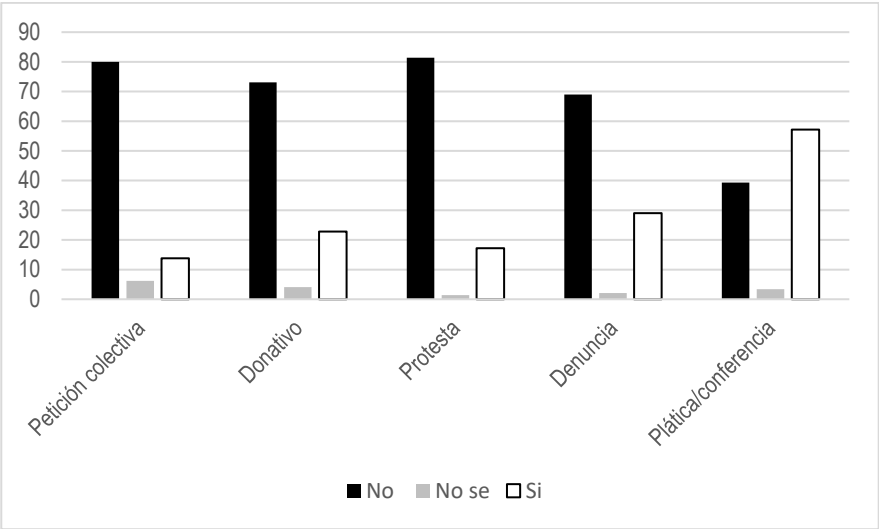


Fuente: Elaboración propia

En relación con la participación individual y colectiva orientada hacia el desarrollo local sustentable, los resultados reflejan una actitud predominantemente favorable por parte de los estudiantes encuestados hacia el involucramiento en acciones organizadas de protección ambiental (Gráfico 7). Un porcentaje considerable manifestó estar completa o parcialmente dispuesto a colaborar con organizaciones ambientalistas (87.6 %) o a integrarse formalmente a alguna agrupación con fines ecológicos (86.2 %). Sin embargo, esta predisposición positiva contrasta de manera significativa con los niveles reales de participación reportados. La evidencia muestra una brecha importante entre la intención declarada y la acción concreta frente a los desafíos ambientales (Gráfico 8). La actividad más frecuente en los últimos cinco años ha sido la asistencia a conferencias o charlas informativas sobre temas ambientales (57.2 %), una forma de participación que, si bien representa interés, requiere un nivel de compromiso relativamente bajo. A medida que las acciones exigen mayor implicación, como la denuncia de daños ecológicos (29.0 %), las contribuciones económicas a organizaciones ambientalistas (22.8 %), la participación en protestas (17.2 %) o la firma

de peticiones colectivas (13.8 %), los porcentajes de participación disminuyen de forma notable.

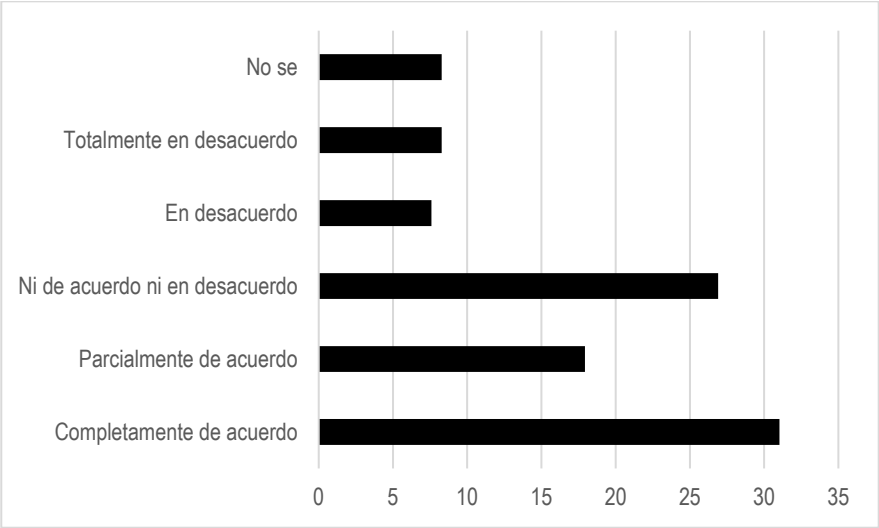
GRÁFICO 8. Acciones individuales y colectivas realizadas en favor del medio ambiente durante los últimos cinco años por los encuestados (porcentajes).



Fuente: Elaboración propia

La percepción que manifiestan los jóvenes encuestados respecto al porvenir revela una actitud predominantemente pesimista o, al menos, marcada por la incertidumbre (Gráfico 9). Casi la mitad de los participantes (48,9 %) declaró estar total o parcialmente de acuerdo con la afirmación de que el futuro es incierto, lo que sugiere un estado generalizado de inquietud ante los desafíos sociales, ambientales y económicos que enfrenta la sociedad contemporánea. En contraste, solo un 15,9 % expresó su desacuerdo con dicha afirmación, lo que indica que una proporción menor de estudiantes mantiene una visión más optimista o definida respecto a las condiciones futuras. Asimismo, un 35,2 % de los encuestados optó por no posicionarse de forma clara frente a esta cuestión, lo que podría interpretarse como una falta de elementos para emitir un juicio o como una manifestación de indiferencia o ambivalencia frente a las expectativas de largo plazo.

GRÁFICO 9. *¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con la siguiente frase? El futuro es incierto (porcentajes).*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

México atraviesa una situación compleja para la conservación de su patrimonio natural, enmarcada en una crisis estructural que afecta de manera simultánea los sectores económicos, educativo y de servicios públicos, junto con una limitada capacidad institucional para garantizar condiciones básicas de seguridad a la población. En este contexto, no resulta inesperado que una proporción significativa de los estudiantes encuestados califique negativamente el estado del medio ambiente nacional, posicionándolo entre las categorías de “malo” o “muy malo”. No obstante, dicha preocupación ocupa apenas el sexto lugar dentro de sus prioridades, por debajo de problemáticas que los jóvenes consideran más apremiantes, como la salud pública, economía y educación.

Esta jerarquización de prioridades es coherente con los hallazgos reportados por la Encuesta Nacional de Medio Ambiente (Ímaz, 2015), lo que sugiere una tendencia persistente en la percepción social mexicana, donde los temas ambientales continúan siendo percibidos como secundarios frente a otras problemáticas de índole social y estructural. Cabe

destacar, sin embargo, que el cambio climático representa una excepción parcial dentro de este panorama, al haber alcanzado cierta visibilidad y reconocimiento, posiblemente debido a su amplia difusión en medios de comunicación, su inclusión en los programas educativos y su presencia creciente en el discurso público nacional e internacional (McCowan, 2022).

En términos generales, los estudiantes que participaron en la encuesta exhiben una postura crítica respecto a la calidad del ambiente, tanto en el ámbito local como nacional. Solo un 15,9 % de los encuestados evaluó de forma positiva las condiciones ambientales de su entorno inmediato, mientras que únicamente un 3,4 % expresó una valoración favorable sobre la situación ambiental del país en su conjunto. Esta discrepancia sugiere una diferenciación clara en la percepción que los jóvenes construyen sobre los problemas ambientales, dependiendo de la escala espacial desde la cual los observan. La evidencia empírica obtenida respalda investigaciones previas que señalan que la proximidad geográfica y la experiencia directa con determinadas problemáticas ambientales influyen significativamente en su reconocimiento y jerarquización (Leiserowitz et al., 2020). Así, mientras que problemáticas de alta visibilidad mediática, como la contaminación del aire, tienden a ocupar un lugar prioritario en el discurso público, otras cuestiones como la escasez de agua, la acumulación de residuos sólidos o las alteraciones climáticas adquieren mayor relevancia cuando se valoran desde la experiencia vivida a nivel familiar o comunitario. Este fenómeno pone de relieve la necesidad de incorporar enfoques territoriales y experienciales en las estrategias de educación y comunicación ambiental.

La brecha observada entre la presencia de contenidos ambientales en los programas educativos y el nivel de conocimiento que los propios estudiantes afirman poseer evidencia limitaciones significativas en la efectividad de las estrategias pedagógicas actuales. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que han documentado las inconsistencias existentes entre el currículo formal y los aprendizajes reales en el campo de la educación ambiental (McCowan, 2021). Dicha discrepancia pone en evidencia la necesidad de revisar críticamente los enfoques didácticos predominantes en el nivel medio superior, particularmente

aquellos relacionados con la formación ambiental. Ello implica repensar no solo los contenidos impartidos, sino también las metodologías utilizadas, la transversalidad con otras asignaturas, y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes significativos en esta área. Asimismo, los resultados del estudio resaltan la importancia de fortalecer la alfabetización mediática y científica entre los estudiantes, como condición necesaria para el desarrollo de una ciudadanía ambientalmente informada y crítica. En un contexto donde la información se encuentra ampliamente disponible pero no siempre es fiable, resulta fundamental que los jóvenes adquieran competencias para analizar, contrastar y aplicar de manera reflexiva los contenidos relacionados con los problemas ambientales que enfrentan sus comunidades y el país en general.

Los resultados del presente estudio confirman una tendencia ampliamente reconocida en la literatura especializada, que señala la existencia de una brecha persistente entre el interés o la preocupación ambiental expresada por los jóvenes y la adopción de comportamientos concretos y sostenidos en favor del medio ambiente (Kollmuss y Agyeman, 2002). Esta disonancia actitudinal-conductual sugiere que la conciencia ambiental, si bien es un componente necesario, no resulta suficiente para motivar la acción transformadora. Ante este escenario, se vuelve indispensable el fortalecimiento de procesos educativos orientados al desarrollo de competencias prácticas para la acción ambiental, que incluyan no solo el conocimiento, sino también habilidades, valores y actitudes que permitan a los jóvenes involucrarse de manera efectiva en iniciativas de sostenibilidad. Del mismo modo, se requiere la creación de contextos institucionales y comunitarios que eliminen barreras estructurales a la participación y fomenten entornos facilitadores, donde los estudiantes puedan ejercer su agencia ecológica con autonomía y responsabilidad.

La percepción del futuro expresada por los jóvenes encuestados se caracteriza por un sentimiento generalizado de incertidumbre y, en algunos casos, de pesimismo. Este hallazgo es congruente con estudios recientes que advierten sobre la creciente inseguridad percibida por las nuevas generaciones ante escenarios marcados por la degradación ambiental, la inestabilidad económica, la violencia estructural y la desconfianza hacia las instituciones públicas (Moreno et al., 2020). En este

escenario, la educación superior adquiere una relevancia estratégica, no solo como espacio de formación profesional, sino como ámbito clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia socioambiental y la capacidad de agencia. En particular, una formación ambiental con enfoque crítico y transformador puede contribuir de manera significativa a que los jóvenes elaboren lecturas más complejas del presente y visualicen posibilidades de acción colectiva orientadas a la construcción de futuros más justos, resilientes y sostenibles.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio permiten identificar tendencias consistentes y significativas en la percepción, conocimiento y actitud de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso frente a los problemas ambientales, las cuales ofrecen elementos clave para orientar futuras estrategias educativas y de política pública en materia de sostenibilidad.

Se constata que, aunque los jóvenes encuestados manifiestan una conciencia crítica sobre el deterioro ambiental en México, este no ocupa una posición prioritaria dentro de su jerarquía de preocupaciones. Temas como la salud pública, la economía y la seguridad continúan siendo percibidos como más urgentes, lo que coincide con patrones previamente observados en encuestas nacionales. Sin embargo, el cambio climático constituye una excepción parcial, al haber alcanzado cierto nivel de visibilidad y reconocimiento social, probablemente impulsado por su constante presencia en medios, discursos institucionales y programas educativos.

Se evidencia una diferencia notable en la forma en que los estudiantes valoran el estado del medio ambiente según la escala espacial desde la cual lo analizan. Mientras que la percepción sobre la situación ambiental nacional tiende a ser mayoritariamente negativa, la evaluación del entorno local resulta menos crítica. Esta disparidad puede explicarse por el efecto de la proximidad y la experiencia directa con determinadas problemáticas, lo que resalta la importancia de incorporar enfoques territoriales y contextualizados en los procesos educativos y comunicativos.

El estudio revela limitaciones importantes en la eficacia de la educación ambiental formal. A pesar de que los planes de estudio contemplan

contenidos relacionados con el medio ambiente, el nivel de conocimientos autorreportado por los estudiantes es bajo, lo que sugiere una desconexión entre el currículo oficial y los aprendizajes efectivamente adquiridos. Este hallazgo demanda una revisión profunda de las estrategias pedagógicas vigentes, así como un fortalecimiento de la transversalidad curricular, las metodologías activas y los mecanismos de evaluación pertinentes.

Se confirma la existencia de una disonancia significativa entre las actitudes positivas hacia el medio ambiente y la escasa adopción de comportamientos ambientales concretos. Esta brecha entre intención y acción ha sido documentada en múltiples contextos y evidencia la necesidad de una educación ambiental orientada al desarrollo de competencias prácticas, valores prosociales y capacidades para la acción colectiva. Del mismo modo, se requiere la generación de entornos institucionales y comunitarios que eliminen barreras estructurales y favorezcan la participación efectiva de los jóvenes en iniciativas de sostenibilidad.

Finalmente, la percepción del futuro expresada por los estudiantes se caracteriza por una visión marcada por la incertidumbre. Este fenómeno, asociado a factores estructurales como la degradación ambiental, la precariedad económica y la desconfianza en las instituciones, plantea desafíos sustantivos a la educación superior. En este sentido, las universidades están llamadas a desempeñar un papel estratégico no solo como espacios de formación profesional, sino como escenarios privilegiados para la construcción de ciudadanía crítica y la consolidación de agentes de cambio comprometidos con la transición hacia un modelo de desarrollo más justo, resiliente y sustentable.

8. REFERENCIAS

- Amador, C. (2013). Sustentabilidad. Revista Digital Universitaria, 14(9), 1-12.
<https://bit.ly/4eMVosd>
- CONABIO (2006). Capital natural y bienestar social. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad.
- CONAPO. (2025). Índices de marginación 2020. <http://bit.ly/4luJvJW>
- Espejel, A., Castillo, I. (2019). Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia. Alteridad, 14(2), 231-242.
- Isaac-Márquez, R., Salavarría, O., Eastmond, A., Ayala, M., Arteaga, M., Isaac-Márquez, A., et al. (2011). Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato. Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 83-98.
- Kollmuss, A., Agyeman, J. (2002) Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?, Environmental Education Research, 8:3, 239-260, DOI: 10.1080/13504620220145401
- Leiserowitz, A., Maibach, E., Rosenthal, S., Kotcher, J., Goddard, E., Carman, J., Verner, M., Myers, T., Ettinger, J., Fine, J., Richards, E., Marlon, J., Goldberg, M. (2025). Climate Change in the American Mind: Beliefs & Attitudes, Spring 2025. Yale University and George Mason University.
- McCowan, T. (2021) Climate Change in Higher Education: a curriculum topography approach. Transforming Universities for a Changing Climate, Working Paper Series No. 6
- Meira, A. (2007). Comunicar el cambio climático. Escenario social y líneas de acción. Ministerio de Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino
- Moreno, R., Esteban, B., Barrancos, R. (2020). Young people's uncertainty about the future: Education system, training, and transition to employment in Spain. *Tuning Journal for Higher Education* 7:2, 67-89.
- Ruíz, I., Barraza, L., Ceja, M. P. (2009). La educación para la sustentabilidad: análisis y perspectiva a partir de la experiencia de dos sistemas de bachillerato en comunidades rurales mexicanas. El Periplo Sustentable 16, 139-167
- WWF. (2024). Informe Planeta Vivo 2024. Un sistema en Peligro. World Wildlife Fund.

MÁS ALLÁ DE LA VIOLENCIA: UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL MALTRATO AL PROFESORADO COMO CATEGORÍA ANALÍTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MOHAMED MOHAMED-MOHAMED
Universidad De Granada

SANTIAGO RAMÍREZ-FERNÁNDEZ
Universidad De Granada

ANA JUSTICIA-ARRÁEZ
Universidad De Granada

1. INTRODUCCIÓN

El maltrato al profesorado constituye un fenómeno creciente y de alta relevancia para la investigación educativa contemporánea. A pesar de que tradicionalmente la violencia en el ámbito escolar se ha estudiado desde la perspectiva del alumnado como víctima, en las últimas dos décadas ha emergido una línea de investigación que visibiliza al profesorado como blanco de diversas formas de hostilidad, abuso y agresión en contextos educativos (McMahon et al., 2014; Wilson et al., 2011; Garrett, 2014). Este giro analítico no sólo ha permitido cuestionar la distribución tradicional del poder en las relaciones escolares, sino también revisar críticamente los marcos conceptuales empleados para describir y comprender estos fenómenos (Mohamed-Mohamed et al., 2023).

En este campo emergente, los términos utilizados para describir la agresión hacia el profesorado han oscilado entre violencia, acoso laboral, bullying, hostigamiento o victimización, reflejando una fragmentación teórica que obstaculiza la consolidación de una definición unificada y operativa (Woudstra et al., 2018; Kauppi y Pörhölä, 2012). La categoría de violencia, aún dominante en muchos estudios, ha sido objeto de

múltiples controversias. Las definiciones clásicas —como la formulada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002)— enfatizan el uso de la fuerza física o del poder como herramienta de daño, configurando una noción centrada en la intencionalidad, la materialidad del acto y la visibilidad del daño (Argüelles Zaldívar, 2021). Este enfoque ha sido útil para documentar episodios de agresión física o verbal manifiesta (Kõiv y Aia-Utsal, 2021; Reddy et al., 2023; Yang et al., 2022), pero presenta limitaciones significativas al analizar formas más sutiles, estructurales o simbólicas de agresión que son igualmente perjudiciales para el bienestar y la función docente.

Autores como Chesnais (1981, citado en Blair, 2009) han advertido que la concepción restrictiva de violencia excluye una vasta gama de experiencias de daño que no implican contacto físico directo, pero que operan de manera continua en la vida escolar. En respuesta a esta limitación, algunos enfoques contemporáneos han ampliado el concepto para incluir dimensiones simbólicas, emocionales e institucionales de la violencia, que no necesariamente implican fuerza física pero sí generan sufrimiento, deslegitimación y deterioro profesional. En este sentido, Bourdieu (1999) introduce la noción de violencia simbólica, entendida como una forma de dominación encubierta y legitimada culturalmente, que opera a través de estructuras normativas interiorizadas por los propios sujetos.

Mohamed-Mohamed et al. (2023) retoman esta crítica con fuerza, señalando que muchas de las hostilidades que sufren los docentes no encajan en los moldes clásicos de la violencia, pero sí configuran patrones persistentes de exclusión, desprestigio y agresión relacional. Y es que usar el término “violencia” con un sentido demasiado estricto no solo invisibiliza estas vivencias, sino que además reduce nuestra capacidad para comprender la complejidad del fenómeno. Por si fuera poco, el peso legal y mediático del concepto tiende a focalizar la atención en los casos más extremos y escandalosos, dejando en la sombra dinámicas cotidianas, estructurales y, tristemente, normalizadas.

Como advierte Blair (2009), el uso indiscriminado del término ha llevado a que "termine por significar cualquier cosa" (p. 11), vaciándolo de utilidad analítica. En consecuencia, diversos autores han propuesto adoptar el término maltrato al profesorado como una categoría más

precisa y útil para la investigación educativa (Berlanda et al., 2019; Del Riccio et al., 2021; Castellanos, 2022). Esta categoría permite incorporar tanto las agresiones directas como las formas más insidiosas de deslegitimación institucional, exclusión profesional, microagresiones cotidianas y deterioro del clima escolar.

Además, el maltrato al profesorado no puede analizarse exclusivamente desde una perspectiva interpersonal. Diversos modelos teóricos, como el enfoque socioecológico (Bronfenbrenner, 1979), el modelo organizacional del clima escolar (Bounds y Jenkins, 2018; Moon y McCluskey, 2016) o la teoría de la desvinculación moral (Bandura, 1991), han demostrado que la violencia y el maltrato se configuran en una interacción compleja entre variables individuales, relacionales, organizacionales y culturales. Estos marcos permiten comprender cómo factores como la cultura institucional, el liderazgo escolar, las normas sociales sobre la autoridad o las políticas educativas inciden directamente en la aparición y tolerancia del maltrato docente.

En definitiva, existe una necesidad urgente de clarificar conceptualmente el fenómeno del maltrato al profesorado, sistematizar sus manifestaciones y revisar críticamente los modelos teóricos que lo explican. Solo así será posible desarrollar instrumentos de diagnóstico válidos, políticas de prevención eficaces y estrategias de intervención adecuadas al contexto educativo contemporáneo.

Este trabajo se inscribe en esta línea de indagación y se propone contribuir a la consolidación de un marco comprensivo que permita integrar las múltiples dimensiones —individuales, relacionales, simbólicas e institucionales— que configuran el maltrato al profesorado. A continuación, se presentan los objetivos específicos de esta revisión, así como el estado del arte correspondiente.

2. OBJETIVO

Esta revisión narrativa tiene como objetivo delimitar conceptual y empíricamente el fenómeno del maltrato escolar al profesorado, distinguiéndolo de las nociones clásicas de violencia escolar. Se propone justificar, a partir de evidencia teórica y empírica reciente, la pertinencia

de adoptar el término *maltrato* como categoría analítica central, en lugar de *violencia*, para describir las formas de daño que afectan al cuerpo docente. Asimismo, se pretende clasificar y analizar los principales modelos teóricos empleados en el estudio del fenómeno, contribuyendo así a la consolidación de un marco conceptual más preciso.

3. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión narrativa siguiendo los lineamientos propuestos por Ferrari (2015) y Greenhalgh et al. (2018), con el objetivo de explorar de forma crítica, reflexiva y comprehensiva el estado actual del conocimiento sobre el maltrato al profesorado en contextos escolares. Esta modalidad de revisión se eligió por su capacidad para integrar enfoques teóricos diversos, ofrecer una interpretación argumentada de los hallazgos y proponer desarrollos conceptuales pertinentes.

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas reconocidas —Scopus, Web of Science, ERIC, Redalyc, SciELO— entre 2010 y 2025, incluyendo artículos en inglés, español y portugués. Se emplearon términos de búsqueda combinados como: "teacher-targeted bullying", "violence against teachers", "teacher harassment", "school violence", "maltreatment of teachers" y "victimization of educators".

Los criterios de inclusión fueron: a) que los estudios abordaran explícitamente definiciones o conceptualizaciones sobre maltrato o violencia hacia el profesorado; b) que estuvieran publicados en revistas científicas indexadas y arbitradas; y c) que propusieran marcos teóricos o interpretativos relevantes para el análisis del fenómeno.

Tras una primera selección basada en títulos y resúmenes, se revisaron 70 artículos a texto completo. Los estudios fueron sistemáticamente organizados en una matriz de análisis y codificados según: tipo de conceptualización (violencia/maltrato), dimensiones abordadas (física, emocional, simbólica, institucional), marco teórico utilizado y país de origen. Esto permitió identificar patrones conceptuales, tendencias emergentes y vacíos de investigación.

A través de esta estrategia metodológica, se construyó una visión integral y argumentada del fenómeno, incorporando tanto estudios empíricos como

aportaciones teóricas relevantes. La revisión se orientó a problematizar los supuestos conceptuales que guían el campo y ofrecer una clasificación sistemática de los enfoques empleados por la literatura científica reciente.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. VIOLENCIA: DEFINICIÓN LIMITADA Y ENFOQUE CLÁSICO

El concepto de violencia ha sido tradicionalmente vinculado al uso de la fuerza o la agresión física. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la define como: "El uso intencional de la fuerza física o el poder, en grado real o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad que tenga alta probabilidad de causar daño" (citado en Argüelles Zaldívar, 2021, p. 24).

Esta definición pone el acento en la dimensión observable de la agresión, anclando el concepto de violencia en elementos como la intención manifiesta y el daño explícito. En la literatura sobre victimización docente, esta perspectiva ha sido ampliamente adoptada por estudios que documentan conductas visibles y disruptivas como agresiones físicas, amenazas verbales, insultos o comportamientos desafiantes y hostiles por parte del alumnado (Kõiv y Aia-Utsal, 2021; McMahon et al., 2020; Reddy et al., 2023; Yang et al., 2022).

Sin embargo, esta concepción restringida de la violencia ha sido objeto de críticas por su incapacidad para capturar las múltiples y complejas formas de daño que experimentan los docentes en contextos escolares. Chesnais (1981), citado por Blair (2009), sostiene que: "La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. [...] lo que la define es el uso material de la fuerza" (p. 12).

Este enfoque, de corte positivista, deja fuera del análisis académico formas de agresión menos visibles pero igualmente lesivas, como la manipulación emocional, la exclusión simbólica o la negligencia institucional. Por ello, autores contemporáneos han ampliado el concepto para incluir dimensiones simbólicas, emocionales e institucionales de la violencia, que no necesariamente implican contacto físico pero sí generan sufrimiento, deslegitimación y deterioro profesional.

En este sentido, Bourdieu (1999) introduce la noción de violencia simbólica, entendida como una forma de dominación que opera mediante esquemas de percepción y legitimación internalizados, aceptados por los propios dominados. Esta violencia actúa de manera imperceptible, encubierta por la estructura social y las normas de funcionamiento institucional, y es particularmente relevante para explicar formas de maltrato que los docentes experimentan sin que necesariamente exista confrontación directa.

Mohamed-Mohamed et al. (2023) refuerzan esta crítica al señalar que muchas de las formas de hostilidad hacia el profesorado no cumplen con los criterios clásicos de la violencia, pero sí constituyen patrones persistentes de agresión relacional, exclusión y desprestigio. El uso estricto del término violencia invisibiliza estas experiencias y limita la capacidad analítica para comprender la complejidad del fenómeno. Además, el carácter legal y mediático del término violencia tiende a generar una focalización en casos extremos y espectacularizables, dejando fuera de análisis dinámicas más sutiles pero estructuralmente normalizadas en la vida escolar.

Como advierte Blair (2009), el uso indiscriminado del término ha llevado a que: “termine por significar cualquier cosa” (p. 11), vaciándolo de utilidad analítica. En consecuencia, se hace necesario adoptar categorías conceptuales más precisas y abarcadoras, como la de maltrato, que permitan integrar tanto las agresiones físicas como las simbólicas, institucionales y estructurales. Esta ampliación del marco interpretativo resulta esencial para comprender la totalidad de las experiencias de hostilidad, exclusión y daño psicológico que enfrentan los docentes en entornos escolares cada vez más complejos.

4.2. MALTRATO: UNA CATEGORÍA MÁS AMPLIA Y ANALÍTICA

El término maltrato ha ganado tracción en la literatura especializada como una alternativa más precisa y abarcadora frente al concepto clásico de violencia. A diferencia de esta última, el maltrato no se limita al uso de la fuerza física o a la agresión observable, sino que engloba un espectro más amplio de formas de daño que pueden ser sutiles, continuadas y estructuralmente legitimadas.

Blair (2009) advirtió que: “La palabra violencia ha perdido poder explicativo por su uso extensivo y ambiguo; resulta más analítico utilizar términos como maltrato o acoso” (p. 13).

Desde esta perspectiva, el maltrato al profesorado incluye no solo las formas activas de daño —como insultos, amenazas o agresiones físicas—, sino también prácticas omisivas o indirectas: negligencia institucional, invisibilización profesional, aislamiento, manipulación simbólica o exclusión de procesos pedagógicos. Este enfoque permite captar dinámicas cotidianas que, sin llegar a la violencia explícita, generan un deterioro profundo del bienestar docente.

En este sentido, Mohamed-Mohamed et al. (2023) señalan que la categoría de teacher targeted bullying o maltrato al profesorado es preferible frente a la de violencia, por cuanto permite incluir manifestaciones de hostilidad reiterada que no implican necesariamente daño físico, pero sí afectan la integridad emocional, la autoridad profesional o la seguridad del docente en el aula. Subrayan además que el maltrato puede adoptar formas sistémicas, como la ausencia de respaldo por parte de directivos, la normalización de conductas irrespetuosas, o la falta de protocolos eficaces para la denuncia y resolución de conflictos.

A esta concepción se suman autores como Castellanos et al. (2022), Barreto Pereira y Zuin (2019), Sorrentino y Farrington (2019) y Plassa et al. (2021), quienes describen el maltrato como un proceso sistemático de deslegitimación y erosión de la función docente. Estas dinámicas pueden expresarse a través de micromensajes, exclusiones deliberadas, presión emocional o asignación injusta de tareas, y suelen sostenerse en el tiempo en ausencia de mecanismos de protección institucional.

Del Riccio (2021) y Berlanda et al. (2019) refuerzan esta visión al destacar que muchas formas de maltrato se enraízan en la cultura organizacional de la escuela, donde el docente puede quedar expuesto a un entorno hostil sin que exista violencia abierta. Este entorno se caracteriza por la ambigüedad normativa, la falta de liderazgo directivo, y la naturalización del irrespeto hacia el rol docente.

En resumen, el concepto de maltrato presenta una ventaja analítica significativa: permite integrar la dimensión conductual (agresiones

directas), la relacional (microviolencias e interacciones deslegitimadoras) y la estructural (condiciones organizativas y culturales que perpetúan la hostilidad). Por ello, resulta más útil para dar cuenta de la complejidad de las experiencias de daño y desgaste que viven los docentes en su ejercicio profesional, especialmente en contextos de creciente desafección institucional y deterioro del prestigio del rol educativo.

4.3. MARCOS TEÓRICOS EMPLEADOS

La conceptualización del maltrato y la violencia al profesorado ha sido abordada desde múltiples marcos teóricos que permiten comprender el fenómeno desde distintos niveles de análisis. A continuación, se presenta una síntesis estructurada de los principales enfoques teóricos empleados en la literatura especializada:

- Modelo Socioecológico (Bronfenbrenner, 1979) Este modelo considera que la conducta agresiva hacia el profesorado se produce por la interacción de múltiples niveles ecológicos: microsistema (relaciones interpersonales), mesosistema (interacción entre entornos), exosistema (estructura organizativa), macrosistema (valores culturales) y cronosistema (evolución temporal). Ha sido ampliamente aplicado para analizar cómo el clima escolar, la comunidad educativa y las políticas públicas inciden en el maltrato docente (McMahon et al., 2020; Yang, 2022; Bounds y Jenkins, 2018). Zhao (2024) retoma este modelo y lo amplía, integrando factores culturales y comunitarios como parte del análisis del maltrato docente. Su investigación identifica cómo características personales del profesorado (como género, raza o rol docente) interactúan con variables contextuales (nivel educativo, clima escolar, apoyo colegial, condiciones sociocomunitarias), ofreciendo una visión integral y multinivel del fenómeno. Esta propuesta fortalece el marco ecológico original y sugiere líneas de acción preventiva tanto desde la política institucional como desde la intervención comunitaria.
- Teoría de la Desvinculación Moral (Bandura, 1986, 1991) Explica cómo los agresores justifican su comportamiento a través de mecanismos de neutralización: minimización del daño,

culpabilización de la víctima, deshumanización o difusión de la responsabilidad. Esta teoría se ha aplicado para entender formas persistentes de maltrato o bullying hacia los docentes en contextos donde el respeto a la autoridad se encuentra erosionado (Berlanda et al., 2019; Barreto Pereira, 2019).

- Modelo del Estrés Laboral y Burnout (Maslach y Jackson, 1981; Kyriacou, 2001). Este enfoque analiza el maltrato como factor de riesgo para el desgaste profesional, a través del agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal. Diversos estudios muestran que el maltrato afecta la salud mental, la motivación y la retención del profesorado (Wilson et al., 2011).
- Modelo Organizacional del Clima Escolar. Plantea que el contexto institucional (liderazgo, normas de convivencia, respaldo directivo) es un factor clave en la aparición y tolerancia del maltrato. Estudios como los de McMahon et al. (2014), Woudstra et al. (2018) y Moon y McCluskey (2016) muestran que un clima escolar negativo puede legitimar o invisibilizar prácticas de maltrato estructural.
- Modelos Críticos y Socioculturales. Desde estos marcos se interpreta el maltrato como expresión de tensiones estructurales propias de sociedades contemporáneas: deslegitimación del rol docente, conflictividad generacional, discursos neoliberales sobre la educación. La violencia simbólica (Bourdieu, 1999) es central en este enfoque, al visibilizar formas de dominación que actúan de manera encubierta pero efectiva (Argüelles, 2021; Prpić, 2019).
- Modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R). Propone que el estrés surge cuando las demandas laborales superan los recursos disponibles. En contextos escolares, la sobrecarga, la presión emocional y la falta de apoyo institucional constituyen factores que erosionan la resiliencia profesional. Autores como Gluschkoff et al. (2017), Ghadban et al. (2023) y Plassa et al. (2021) han utilizado este modelo para explicar el impacto organizacional del maltrato prolongado.

En conjunto, los modelos teóricos analizados coinciden en rechazar una visión reduccionista centrada exclusivamente en la violencia física y proponen abordajes complejos y multinivel para el estudio del maltrato al profesorado. Esta diversidad teórica no solo fortalece el campo de estudio, sino que también permite una comprensión más profunda e integral del fenómeno.

En efecto, la violencia hacia el profesorado debe ser entendida como un fenómeno multifactorial que exige ser analizado desde marcos complementarios que integren niveles individuales, relacionales, organizacionales y socioculturales. Cada uno de los enfoques descritos aporta claves conceptuales y prácticas fundamentales para el diseño de intervenciones preventivas y políticas escolares basadas en evidencia.

4.4. TABLA DE SÍNTESIS COMPARATIVA DE MARCOS TEÓRICOS

TABLA 1 *Tabla comparativa de los marcos conceptuales más empleados en la literatura sobre maltrato escolar al profesorado.*

Marco Teórico	Nivel de Análisis	Principales Aportes	Referencias principales
Modelo Socioecológico	Multinivel (micro a macro)	Explica la interacción entre niveles sistémicos que influyen en el maltrato	Bronfenbrenner (1979); McMahon et al. (2020); y Zhao (2024)
Teoría de la Desvinculación Moral	Psicológico-social	Justifica la agresión mediante mecanismos de neutralización moral	Bandura (1991); Berlanda et al. (2019)
Estrés Laboral y Burnout	Psicológico-individual	Describe consecuencias del maltrato en la salud emocional y profesional	Maslach y Jackson (1981); Wilson et al. (2011)
Clima Escolar y Cultura Institucional	Organizacional-contextual	Destaca la influencia del entorno institucional en la tolerancia del maltrato	McMahon et al. (2014); Woudstra et al. (2018)
Enfoques Críticos y Socioculturales	Estructural-cultural	Enfatiza la violencia simbólica y la deslegitimación del rol docente	Bourdieu (1999); Argüelles (2021); Prpić (2019)
Modelo de Demandas y Recursos (JD-R)	Organizacional-individual	Establece la relación entre demandas excesivas y recursos insuficientes	Demerouti et al. (2001); Ghadban et al. (2023)

Fuente: Elaboración propia

Este cuadro resume de forma comparativa los marcos conceptuales más empleados en la literatura sobre maltrato escolar al profesorado, resaltando sus niveles de análisis, aportes principales y fuentes clave.

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La presente revisión narrativa permite concluir que el concepto de maltrato escolar al profesorado resulta más adecuado, comprensivo y operativo que el de violencia para dar cuenta de la diversidad de formas en que los docentes pueden ser agredidos, deslegitimados o expuestos a situaciones de daño en contextos escolares. Mientras que el término violencia tiende a asociarse con comportamientos visibles, físicos o verbales, el maltrato incluye una gama más amplia de expresiones como la negligencia institucional, el aislamiento profesional, la sobrecarga de tareas, la desvalorización del rol docente o la exclusión simbólica.

Desde una perspectiva teórica, se ha comprobado que marcos como el modelo ecológico, el paradigma crítico-sociológico, la teoría de la violencia simbólica, el modelo de demandas y recursos y la teoría del burnout permiten comprender el maltrato como un fenómeno multicausal y estructural. Estos enfoques destacan la interacción entre factores individuales, organizacionales, culturales y sistémicos, y brindan una base sólida para desarrollar intervenciones preventivas e integrales.

Además, los aportes recientes de Zhao (2024) reafirman la necesidad de considerar factores culturales y comunitarios que amplían la comprensión del fenómeno más allá del contexto escolar inmediato, lo cual resulta fundamental para el diseño de intervenciones eficaces y sostenibles.

Entre las principales limitaciones de la literatura revisada se encuentra su escasa representación geográfica: la mayoría de los estudios provienen de contextos occidentales, con escasa representación de países latinoamericanos, africanos o asiáticos. Asimismo, se identifica una preponderancia de diseños cuantitativos, lo que limita la comprensión profunda de las experiencias subjetivas del profesorado.

En consecuencia, se recomienda adoptar el término maltrato escolar al profesorado como categoría analítica central en futuras investigaciones, políticas públicas y programas de intervención. Este marco no solo permite capturar la complejidad del fenómeno, sino también avanzar hacia entornos escolares más justos, seguros y sostenibles para el ejercicio de la docencia.

Finalmente, se plantean tres líneas prioritarias de investigación futura:

- Ampliar el análisis comparado entre sistemas educativos de distintos contextos culturales y políticos.
- Profundizar en metodologías cualitativas y mixtas que incluyan la voz de los docentes y la observación institucional.
- Diseñar y validar instrumentos que permitan medir de forma integral las múltiples dimensiones del maltrato escolar.

Estas líneas contribuirán a consolidar un campo de estudio riguroso y contextualizado que oriente transformaciones reales en las condiciones del trabajo docente.

6. REFERENCIAS

- Argüelles Zaldívar, E. (2021). Percepción y comportamiento de los docentes ante el maltrato. *Revista electrónica de divulgación y criminología Ex Lege*, 8, 23–41. https://www.lasallebajio.edu.mx/revistas/exlege/pdf_8/revista_exlege-08.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 71–129). Lawrence Erlbaum Associates.
- Barreto Pereira, A. I., y Zuin, A. A. S. (2019). Weakened authority, violence against teachers and pedagogical work (vol 35, pg 331, 2019). *Educación en revista*, 35(78), 325. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69680>
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F., y Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph16224439>
- Blair, E. (2009). *Pedagogías de la violencia: Hacia la construcción de culturas de paz*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de Antioquia
- Bounds, C., y Jenkins, L. N. (2018). Teacher-Directed Violence and Stress: the Role of School Setting. *Contemporary School Psychology*, 22(4), 435–442. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s40688-018-0180-3>
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina* (2.^a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Castellanos, A., Ortega-Ruipérez, B., y Aparisi, D. (2022). Teachers' perspectives on cyberbullying: A cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph19010257>
- Del Riccio, J. (2021). Classrooms in Crisis: Workplace Violence and Harassment Experienced by Educators in Ontario. *Education & Law Journal*, 30(2), 149–172. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/classrooms-crisis-workplace-violence-harassment/docview/2575543812/se-2?accountid=14542>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615z.000000000329>
- Garrett, L. (2014). The Student Bullying of Teachers : An Exploration of the Nature of the Phenomenon and the Ways in which it is Experienced by Teachers. *Aigne*, 5(5), 19–40.
- Ghadban, M., Berkowitz, R., y Enosh, G. (2023). Teachers' Workplace Victimization, Job Burnout, and Somatic and Posttraumatic Symptoms: A Structural Equation Modeling Examination. *Education Sciences*, 13(2).
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Hintsala, T., Pentti, J., Salo, P., Kivimäki, M., y Vahtera, J. (2017). Organisational justice protects against the negative effect of workplace violence on teachers' sleep: a longitudinal cohort study. *Occupational and Environmental Medicine*, 74(7), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci13020179>
- Greenhalgh, T., Thorne, S., y Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), 1–6. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Kauppi, T., y Pörhölä, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), 396–413. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.27.3.396>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kõiv, K., y Aia-Utsal, M. (2021). Victimized teachers' experiences about teacher-targeted bullying by students. *Psychological Applications and Trends* 2021, 4, 172–176. <https://doi.org/10.36315/2021inpact036>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., y Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753–766. <https://doi.org/10.1002/pits.21777>
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., McConnell, E., Reaves, S., Reddy, L. A., Anderman, E. M., y Espelage, D. L. (2020). Addressing violence against teachers: A social-ecological analysis of teachers' perspectives. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1040–1056. <https://doi.org/10.1002/pits.22382>
- Mohamed Mohamed, M., Justicia, F., y Justicia Arráez, A. (2023). Una contribución a la conceptualización del maltrato al profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 31–38. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2757>
- Plassa, W., Paschoalino, P. A. T., y Bernardelli, L. V. (2021). Violence against teachers in brazilian schools: Determinants and consequences. *Nova Economia*, 31(1), 247–271. <https://doi.org/10.1590/0103-6351/5798>
- Prpić, M. (2019). Students' violence against teachers in relation to school climate. *Varstvoslovje*, 21(4), 405–425.
- Reddy, L. A., Martinez, A., Perry, A. H., McMahon, S. D., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Astor, R. A., y Worrell, F. C. (2023). Violence directed against teachers during the COVID-19 pandemic: A social–ecological analysis of safety and well-being. *School Psychology*, July. <https://doi.org/10.1037/spq0000562>
- Sorrentino, A., y Farrington, D. P. (2019). Individual, family, peer, and school risk factors for teacher victimization. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(4), 1–13. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.4.001>
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., y Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353–2371. <https://doi.org/10.1177/0886260510383027>
- Woudstra, M. H., Van Rensburg, E. J., Visser, M., y Jordaan, J. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1358>
- Yang, C., Chan, M. ki, Nickerson, A. B., Jenkins, L., Xie, J. S., y Fredrick, S. S. (2022). Teacher victimization and teachers' subjective well-being: Does school climate matter? *Aggressive Behavior*, 48(4), 379–392. <https://doi.org/10.1002/ab.22030>
- Zhao, Y. (2024). Teacher victimization and teacher burnout in schools: Risk factors and concerns. *Social Psychology of Education*, 27(1), 87–109. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09855-z>

COMPETENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: UN ANÁLISIS CURRICULAR

ANDRÉS SEGUEL ARRIAGADA
Universidad Viña del Mar

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los sistemas de educación superior en América Latina han experimentado procesos de transformación profunda, impulsados por políticas orientadas a mejorar la calidad formativa, asegurar estándares comunes y responder a las nuevas demandas sociales (Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022). En Chile, este impulso se ha materializado en reformas como la Ley 21.091 sobre Educación Superior (2018), que reconoce el derecho a una educación de calidad en base al mérito y capacidades del estudiantado, promueve trayectorias formativas articuladas. En paralelo, la adhesión del país al proyecto Tuning Latinoamérica y la implementación de los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) han consolidado una orientación curricular centrada en competencias como modelo estructurante de la formación profesional.

En este contexto, la formación del profesorado ha sido objeto de diversas iniciativas de mejoramiento, tales como los programas de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID) y la formulación de Estándares Orientadores por parte del Ministerio de Educación (2012, 2021a), cuyo objetivo ha sido alinear los perfiles de egreso con desempeños profesionales esperados y observables. Particularmente, la carrera de Educación Diferencial, encargada de formar docentes que trabajen con estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se ha situado como un campo estratégico para el desarrollo de una educación más inclusiva, equitativa y diversificada.

La Educación Especial en Chile posee una larga historia, que se remonta a 1927 con su reconocimiento como modalidad de escuela primaria (Seguel-Arriagada et al., 2025a). Desde entonces las políticas públicas han evolucionado hacia una concepción inclusiva que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho (Guzmán, 2002). Esta transformación ha estado acompañada por una redefinición del rol docente, que exige habilidades específicas para responder a contextos educativos complejos. El Ministerio de Educación (2021b) ha delineado lineamientos curriculares que enfatizan las necesidades de articular saberes disciplinares, didácticos y ético-políticos, con miras a formar un profesional reflexivo, competente y sensible a la diversidad.

No obstante, diversos estudios (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010; Cox et al., 2010; Pavié-Nova, 2012; Ferrada et al., 2018) advierten que persiste una brecha entre el discurso normativo y las prácticas curriculares efectivas. En especial, se evidencia una débil articulación entre teoría y práctica, un enfoque limitado del currículum basado en competencias y una escasa conexión entre el diseño prescriptivo y los desafíos reales del aula. En este escenario, resulta fundamental analizar los perfiles de egreso y las competencias declaradas por las instituciones que imparten Educación Diferencial, a fin de comprender cómo se traduce en términos curriculares la noción de profesionalización docente.

Se pretende contribuir a este debate mediante un estudio que examina críticamente las competencias declaradas en los perfiles de egreso de ocho programas de Educación Diferencial ofrecidos por instituciones de educación superior chilenas. A través de un análisis de discrepancia, se busca establecer el grado de alineación entre dichas competencias y los modelos teóricos de formación de competencias, identificando sus niveles de complejidad cognitiva y la intencionalidad formativa que las subyace.

La investigación se sustentó en tres ejes de análisis: (1) la estructura formal de las competencias, considerando elementos como verbo, objeto, complemento y condición; (2) el nivel de complejidad cognitiva, de acuerdo con la taxonomía de Marzano y Kendall (2007); (3) la intencionalidad formativa, clasificada en conocimientos, habilidades y desempeños conforme a la propuesta de Tobon (2010) y Kri Amar et

al. (2016). Estos criterios permiten no sólo evaluar la calidad técnica del diseño curricular, sino también develar las concepciones implícitas sobre el sujeto en formación.

El trabajo se inscribe en una perspectiva crítica del currículum, entiendo que el diseño prescriptivo no es neutral, sino una expresión de proyectos formativos y relaciones de poder (González-San Martín et al., 2024; Ortiz, 2022). Por ello, se plantea más allá del cumplimiento formal de estándares, es necesario indagar en el tipo de sujeto que se busca formar, en la medida en que el currículum funciona como dispositivo de subjetivación.

1.1. CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS Y EL SUJETO PROFESIONAL:

En el contexto de la globalización educativa, la formación basada en competencias se ha posicionado como uno de los paradigmas predominantes en la estructuración curricular de los sistemas de educación superior. Esta orientación ha sido impulsada por organismos internacionales y adoptada por los marcos nacionales de cualificaciones, con la promesa de vincular más estrechamente la formación académica con las exigencias del mundo laboral, promover aprendizajes significativos y favorecer la movilidad académica y profesional (Jonnaert et al., 2006). En Chile, este modelo ha sido consolidado a través de diversas políticas como el programa MECESUP, los Estándares para la Formación Inicial Docente y el Sistema Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior, configurando un escenario en el cual las competencias han pasado a ser unidades clave para definir los perfiles de egreso y orientar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En términos conceptuales las competencias han sido definidas como combinaciones integrales de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una persona actuar de manera eficaz y pertinente en contextos determinados (Tobón, 2010). Bajo esa premisa, el currículum por competencias busca no sólo la transmisión de contenidos, sino la formación de sujetos capaces de transferir lo aprendido a situaciones complejas. No obstante, diversos autores han advertido que la noción puede ser interpretada de forma reduccionista, dando lugar a un enfoque técnico-instrumental que enfatiza la funcionalidad y la

medición estandarizada en detrimento de los procesos reflexivos, éticos y críticos (Zavalza, 2007; Perrenoud, 2004).

Apple (2006) señala que el currículo basado en competencias puede operar como un dispositivo ideológico que responde más a las lógicas del mercado que a los fines educativos emancipadores. Desde esta perspectiva el sujeto que se busca formar es un *sujeto hábil*, es decir, un individuo eficiente, productivo y adaptable, cuyas capacidades son medibles y certificables, pero cuyo desarrollo ético, afectivo y político permanece individualizado. Este modelo corre el riesgo de fragmentar la experiencia formativa, subordinando la formación docente a los requerimientos de empleabilidad y control de calidad, más que a la promoción de una praxis crítica y situada.

En el caso de la Educación Diferencial, esta tensión se agudiza. Esta carrera, orientada a formar profesionales que trabajen con estudiantes en situación de discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales, exige una comprensión profunda de la diversidad humana, así como habilidades pedagógicas, éticas y emocionales complejas. Sin embargo, cuando las competencias son formuladas desde un enfoque meramente operativo, se diluye la dimensión política y transformadora del rol docente, reduciendo la formación a un conjunto de funciones técnicas desvinculadas del contexto y del sujeto. Esto resulta particularmente problemático si se considera que los educadores diferenciales deben ser capaces de actuar en escenarios de alta vulnerabilidad, tomar decisiones en la incertidumbre y sostener relaciones pedagógicas sensibles y comprometidas (Seguel-Arriagada et al., 2025b).

Asimismo, Jonnaert et al. (2006) critican la transposición acrítica del modelo de competencias a los sistemas educativos, advirtiendo que muchas veces se confunden *competencias* con *objetivos conductuales*, reproduciendo esquemas pedagógicos tradicionales bajo un nuevo lenguaje. En lugar de promover aprendizajes integradores y complejos, se prioriza la descomposición del saber en micro competencias, lo que fragmenta el sentido de la formación y debilita su carácter transformador. Esta crítica es especialmente relevante al analizar los perfiles de egreso y las matrices curriculares de carreras como Educación Diferencial, donde lo que está en juego no es sólo el desempeño profesional,

sino la constitución de un sujeto ético y político capaz de interpelar las lógicas de exclusión que atraviesan el sistema escolar.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental revisar no sólo la presencial formal de competencias en el currículum, sino también su estructura, profundidad cognitiva e intencionalidad formativa. Como plantea Zabalza (2007), la calidad de un currículum basado en competencias no se mide únicamente por la claridad de sus descriptores, sino por su capacidad de integrar saberes, articular teoría y práctica y formar sujetos capaces de pensar, sentir y actuar con sentido. En este sentido, el análisis crítico de las competencias declaradas en los programas de Educación Diferencial permite no sólo evaluar la coherencia técnica del diseño curricular, sino también interrogar los modelos de profesionalidad que las instituciones de educación están promoviendo.

1.2. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y EL TRÁNSITO AL “PROFESIONAL AVANZADO”

La profesionalización docente ha sido objeto de múltiples debates en el ámbito educativo, especialmente en contextos donde se busca transitar donde los modelos de formación técnica hacia enfoques que promuevan el desarrollo de capacidades reflexivas, éticas y situadas. En Chile, este tránsito ha cobrado especial relevancia a partir de la implementación del Sistema Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior, el cual distingue entre perfiles técnicos, profesionales y profesionales avanzados (Ministerio de Educación, 2021). Esta clasificación no es meramente nominal, sino que implica una transformación sustancial sustantiva en las concepciones del sujeto que se forma, en los saberes que se consideran relevantes y en las prácticas pedagógicas que los instituyen.

En el marco de este sistema, el perfil de un profesional avanzado corresponde a un sujeto capaz de integrar conocimientos teóricos y prácticos complejos, ejercer juicio profesional autónomo y responder a desafíos contextuales con responsabilidad ética y social. Esta definición contrasta con la del perfil técnico, orientado a la ejecución de tareas delimitadas dentro de marcos normativos preestablecidos. La diferencia de ambos perfiles no se limita a un mayor nivel de conocimientos, sino que

involucra una forma distinta de estar en el mundo profesional, marcada por la capacidad de pensar críticamente, actuar con iniciativa y transformar la realidad educativa desde una posición ética y contextualizada.

En este escenario, la carrera de Educación Diferencial adquiere un valor estratégico. Históricamente asociada a enfoques asistencialistas y funcionales, esta área ha venido experimentado un proceso de resignificación, especialmente desde la promulgación de la Ley 20.422 (2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Este giro hacia un paradigma inclusivo exige repensar el rol del educador diferencial, no sólo como especialista en diagnóstico y adaptación curricular, sino como agente de cambio capaz de tensionar las lógicas de exclusión y promover culturas escolares democráticas y participativas (Echeita, 2018).

Desde esta perspectiva, el tránsito desde un perfil técnico al de un profesional avanzado no puede reducirse a la adquisición de un conjunto más amplio de competencias. Implica, ante todo, una reconstrucción del posicionamiento subjetivo del futuro docente, una relectura crítica de sus saberes previos y una apertura a nuevas formas de comprender la diversidad, la enseñanza y la intervención pedagógica. Esta transición supone abandonar una lógica de ejecución instrumental para abrazar una praxis pedagógica compleja, en la que se articulen saberes disciplinares, sensibilidad interpersonal y compromiso ético.

Autores como Schön (1983) han enfatizado en la importancia de la reflexión en la acción como núcleo de la profesionalidad docente. Desde esta mirada, el profesional no se limita a aplicar conocimientos preexistentes, sino que interpreta, adapta y recrea saberes en contextos dinámicos e inciertos. Esta competencia reflexiva es especialmente relevante en Educación Diferencial, donde las situaciones pedagógicas son frecuentemente singulares y requieren una capacidad de juicio situada, que no puede ser prescrita por manuales ni estandarizada mediante rúbricas.

Asimismo, el enfoque de profesionalidad sensible propuesto por Nussbaum (2010) y Larrosa (2003) permite ampliar la comprensión del rol docente más allá de lo cognitivo, integrando dimensiones afectivas, estéticas y éticas. Desde esta perspectiva, formar un profesional avanzado no

significa sólo dotarlo de técnicas más sofisticadas, sino acompañar un proceso de formación subjetiva en el que se aprende a mirar al otro, a escuchar sus silencios, a actuar con cuidado y a construir sentidos compartidos en la relación pedagógica. Esta sensibilidad no es un rasgo innato, sino una disposición que puede cultivarse en contextos formativos que valoren la experiencia, la narración, el diálogo y la incertidumbre.

En este sentido, la noción de profesional avanzado debe ser comprendida como una categoría situada, que depende de las condiciones institucionales, culturales y políticas que la hacen posible. No basta con prescribir competencias de alto nivel en los perfiles de egreso; es necesario generar dispositivos curriculares que permitan el ejercicio crítico de esas competencias, su apropiación significativa por parte del estudiantado y su traducción en prácticas pedagógicas transformadoras. Esto implica revisar los modelos de enseñanza, los mecanismos de evaluación, las prácticas de acompañamiento docente y los discursos que circulan en las comunidades académicas sobre lo que significa *ser profesional*.

Particularmente en programas de continuidad de estudio, como aquellos que permiten a técnicos en Educación Diferencial acceder al grado de licenciado., este tránsito formativo presenta desafíos específicos. El estudiantado suele llegar con una experiencia práctica valiosa, pero también con una configuración identitaria anclada en la ejecución de tareas y en la subordinación a figuras de autoridad profesional. El proceso formativo debe, por tanto, propiciar espacios de reconstrucción subjetiva (Murillo, 2022), donde el saber práctico pueda dialogar con marcos teóricos críticos y donde el oficio se transforme en praxis.

De ahí la importancia de problematizar los perfiles de egreso y las competencias que los componen, pues ellos no sólo orientan el diseño curricular, sino que también performan una determinada imagen del docente que se espera formar. Como señalan Bolívar y Domingo (2006), el perfil profesional no es un reflejo neutro de la realidad, sino una construcción simbólica que produce efectos en las expectativas, en los modos de enseñar y en la autocomprensión del estudiantado. En consecuencia, analizar críticamente la transición de un perfil técnico a uno profesional avanzado requiere atender tanto a las estructuras curriculares como a las trayectorias subjetivas que estas configuran.

En síntesis, la profesionalización docente en Educación Diferencial no puede entenderse como un simple aumento de nivel académico, sino como un proceso de reconfiguración profunda que involucra saber, hacer y ser. La categoría de “profesional avanzado” debe ser pensada no sólo como una meta normativa, sino como una posibilidad formativa que se construye en la experiencia, en el vínculo con el otro y en la capacidad de actuar éticamente y críticamente en escenarios pedagógicos desafiantes. Por ello, el presente estudio considera que los perfiles de egreso y sus competencias declaradas deben ser analizados no sólo desde su coherencia técnica, sino también desde su potencia para habilitar sujetos docentes comprometidos con la inclusión, la justicia educativa y la transformación social.

2. OBJETIVO

- Analizar las competencias declaradas para la formación de Educadores/as Diferenciales/Especiales en instituciones chilenas en relación con el modelo basado en competencias, nivel de complejidad cognitiva y enfoque curricular.

3. METODOLOGÍA

La investigación se abordó desde el paradigma emergente (Lukomski y Mancipe, 2008). El estudio está orientado a comprender las lógicas curriculares y discursos formativos que subyacen a los perfiles de egreso declarados por instituciones de educación superior que imparten la carrera de Educación Diferencial. Se trata de una investigación documental que utiliza como técnica principal el análisis de contenido, en particular, un análisis de discrepancia aplicado a las competencias explicitadas en los planes de formación.

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se configura como un estudio de caso instrumental (Stake, 1999), ya que se focaliza en un corpus específico de programas formativos con el objetivo de comprender una problemática más amplia: la profesionalización docente desde una perspectiva crítica. El caso está

constituido por los perfiles de egreso y las matrices de competencia de ocho programas de Educación Diferencial ofrecidos por universidades chilenas acreditadas, seleccionadas en función de su disponibilidad pública de información y su pertinencia al sistema universitario nacional.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

La fuente de datos principal estuvo constituida por documentos institucionales disponibles en línea, especialmente los perfiles de egreso, los marcos curriculares y las matrices de competencia. Se constituyó una base de datos compuesta por un total de 101 competencias, de las cuales 68 corresponden a competencias específicas del área de Educación Diferencial y a 33 a competencias genéricas. La unidad de análisis fue cada competencia declarada, entendida como un enunciado formativo que articula saberes, habilidades y actitudes esperadas en el egresado o egresada.

3.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El análisis se desarrolló en tres fases complementarias. En la primera, se realizó una evaluación de la estructura formal de las competencias, utilizando como referencia el modelo de Provus (1969), que considera cuatro componentes esenciales: verbo, objeto, condición y contexto. Esta etapa permitió identificar la presencia o ausencia de elementos estructurales clave para la coherencia del diseño curricular.

En la segunda fase, se clasificó el nivel de complejidad cognitiva de cada competencia con base en la taxonomía revisada de Marzano y Kendall (2007), que distingue cinco niveles jerárquicos: recuperación, comprensión, análisis, utilización del conocimiento y pensamiento metacognitivo. Esta clasificación permitió evaluar la profundidad cognitiva del perfil formativo propuesto por cada programa.

En la tercera fase, se analizó la intencionalidad formativa de las competencias, distinguiendo entre aquellas orientadas al desarrollo de conocimientos teóricos, habilidades prácticas o desempeños situados. Para ello, se emplearon criterios derivados de las propuestas de Tobon (2010) y Kri Amar et al. (2016), quienes subrayan la necesidad de que

las competencias no se limiten a descriptores funcionales, sino que promuevan aprendizajes significativos y transferibles.

3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y CRITERIOS DE RIGOR

Dado que la investigación se basó en un análisis de documentos públicos, no se requirió la aplicación de consentimientos informados, ni la aprobación por un comité de ética. No obstante, se resguardó la identidad de las instituciones participantes mediante un proceso de codificación alfanumérica, con el fin de proteger su integridad institucional y evitar juicios valorativos que excedan el alcance analítico del estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

Para asegurar la calidad y la confiabilidad del análisis, se implementaron estrategias de triangulación teórica, revisión cruzada de codificaciones y discusión entre pares (Gurdián-Fernández, 2007).

4. RESULTADOS

El análisis de las 101 competencias recogidas en los perfiles de egreso de los ocho programas de Educación Diferencia examinados arroja resultados significativos en las tres dimensiones analizadas: estructura formal, nivel de complejidad cognitiva e intencionalidad formativa. Estos hallazgos permiten cuestionar tanto la coherencia interna del diseño curricular como la concepción del sujeto profesional que se pretende formar.

4.1. ESTRUCTURA FORMAL DE LAS COMPETENCIAS

Aplicando el modelo de Provus (1969), se observó que una proporción significativa de las competencias analizadas presenta debilidades en su formulación estructural. Si bien todas las competencias incluyen un verbo rector, en el 67% de los casos este no está en infinitivo, lo que dificulta su identificación como acción formativa precisa. Además, sólo el 39% de las competencias especifica claramente el objeto de la acción, mientras que apenas un 21% incluye alguna condición explícita de ejecución y un escaso 9% incorpora un criterio de evaluación observable.

Esta fragilidad en la estructura formal compromete la validez operativa del perfil de egreso como instrumento orientador de la formación. La ausencia de condiciones y criterios, por ejemplo, impide establecer marcos situacionales para la aplicación de los saberes y dificulta la evaluación auténtica del desempeño profesional. De este modo, el currículo tiende a convertirse en una declaración retórica más que una herramienta formativa efectiva.

4.2. COMPLEJIDAD COGNITIVA

Respecto al nivel de complejidad cognitiva, se utilizó la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) para clasificar las competencias según los procesos mentales que implican. Los resultados indican que el 41% de las competencias se ubica en el nivel de comprensión, seguido por un 32% en el nivel de análisis y un 16% en el de aplicación. En cambio, sólo un 8% alcanza el nivel de uso del conocimiento y un escaso 3% se sitúa en el nivel de pensamiento metacognitivo.

Este predominio de niveles intermedios sugiere un currículo que enfatiza la comprensión y el análisis, pero que ofrece escasas oportunidades para el desarrollo de capacidades reflexivas y autorreguladas. Esta situación es especialmente preocupante si se considera que la formación de un profesional avanzado debería promover habilidades de pensamiento complejo, juicio ético y toma de decisiones en contextos inciertos. La baja presencia de competencias de nivel metacognitivo limita la posibilidad de formar docentes capaces de revisar sus propias prácticas y construir conocimiento pedagógico desde la experiencia.

4.3. INTENCIONALIDAD FORMATIVA

En cuanto a la intencionalidad formativa, el análisis permite clasificar competencias según su orientación principal: conocimientos, habilidades o desempeños. Se observa que el 58% de las competencias está centrado en habilidades específicas (por ejemplo, *adaptar estrategias, elaborar recursos*), el 29% en desempeños integrados (como: *diseñar y evaluar planes de intervención*) y sólo el 13% en conocimientos teóricos declarados (*conocer teorías de aprendizaje*).

Aunque la alta presencia de habilidades podría considerarse positiva desde una perspectiva de la profesionalización, se constata que muchas de ellas son de carácter operativo, desvinculadas de contextos reales o de marcos reflexivos. Por otro lado, las competencias orientadas a desempeños son pocas y en general, poco desarrolladas en términos de condiciones de ejecución o criterios de evaluación. Esto sugiere una escasa articulación entre el saber hacer y el saber ser, lo que puede debilitar la formación de un sujeto docente crítico, sensible y contextualizado.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos anteriores permiten afirmar que existe una distancia significativa entre la retórica del currículum por competencias y su implementación efectiva en los perfiles de egreso. En primer lugar, se constata una tendencia a reproducir esquemas técnicos de formulación, en los que las competencias se conciben como funciones aisladas, más que como integraciones complejas de saberes, valores y prácticas (Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022; Seguel-Arriagada et al., 2025b; Quintriqueo-Millán y McGinity-Travers, 2009). Esta visión reduccionista del rol docente contrasta con los desafíos que enfrenta actualmente la Educación Diferencial, especialmente en el contexto de una educación inclusiva que demanda capacidad de agencia, sensibilidad ética y comprensión de la diversidad (Seguel-Arriagada et al., 2025a).

En segundo lugar, la escasa presencia de niveles altos de pensamiento (uso de conocimientos, metacognición) y la débil estructuración formal de las competencias sugieren que el currículum analizado no está habilitando efectivamente a los futuros educadores diferenciales para desempeñarse como profesionales avanzados (Cox et al., 2010; Ferrada et al., 2018; Pavié-Nova, 2012). El perfil técnico persiste como horizonte formativo predominante, lo cual contradice tanto las políticas educativas actuales como las demandas sociales que interpelan a la profesión docente (Jalixto et al., 2022; Quinteiro, 2021).

En tercer lugar, el bajo porcentaje de competencias centradas en desempeños revela una falta de intencionalidad con una pedagogía del hacer reflexivo, es decir, una pedagogía que permita al futuro docente

intervenir de manera situada, evaluando críticamente sus decisiones y construyendo conocimiento desde su práctica (Ortuzar et al., 2009; Tavarez, 2022). Esta limitación repercute directamente en la capacidad del sistema formativo para acompañar procesos de reconstrucción subjetiva, tan necesarios para el tránsito desde el saber hacer al saber ser profesional.

En consecuencia, se observa una tensión entre la intención declarada de formar profesionales avanzados y las herramientas curriculares realmente disponibles para lograrlo. El modelo de competencias, tal como se encuentra aplicado, parece capturar sólo parcialmente la complejidad del proceso formativo (Seguel-Arriagada et al., 2025b), priorizando aspectos operativos por sobre dimensiones críticas y éticas. Esta situación refuerza la necesidad de revisar no sólo los enunciados de competencia, sino los marcos epistemológicos que los sustentan, las prácticas pedagógicas que los acompañan y las concepciones de profesionalidad que proyectan.

Finalmente, estos resultados permiten abrir una línea de discusión sobre la formación de educadores diferenciales desde una perspectiva más amplia, que no se limite a la eficacia técnica, sino que incluya el desarrollo de subjetividades sensibles, comprometidas con la justicia educativa y capaces de actuar con juicio en escenarios complejos. La profesionalización docente, en este sentido, no es un asunto de acumulación de competencias, sino una formación integral del sujeto pedagógico, que articule conocimiento, afectividad y acción transformadora en contextos de diversidad.

6. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado en el este estudio permite arribar conclusiones que trascienden lo meramente técnico para situarse en una reflexión más amplia sobre el sentido y la orientación de la formación docente en Educación Diferencial. En un contexto nacional e internacional donde se promueve con fuerza la formación por competencias como estrategia de mejora de la calidad educativa, los hallazgos aquí expuestos revelan tensiones profundas entre el discurso normativo y las prácticas curriculares efectivamente implementadas.

En primer lugar, la revisión detallada de los perfiles de egreso y sus competencias declaradas evidencia que, pese a las exigencias del marco de cualificaciones chileno que define al educador como un profesional avanzado, los diseños curriculares analizados aún presentan una fuerte impronta técnica y prescriptiva. Las debilidades estructurales detectadas – como la ausencia de condiciones de ejecución y criterios de evaluación – limitan la funcionalidad del perfil de egreso como herramienta de orientación formativa y de evaluación auténtica del aprendizaje profesional.

Asimismo, el análisis del nivel de complejidad cognitiva de las competencias sugiere una tendencia hacia la reproducción de esquemas formativos centradas en la comprensión y el análisis, con escasa presencia de habilidades asociadas a la metacognición, la autorregulación y el uso creativo del conocimiento. Esto implica que los futuros educadores diferenciales no están siendo sistemáticamente desafiados a pensar críticamente sobre su práctica, a interrogar sus decisiones pedagógicas ni a construir conocimiento desde la experiencia situada. En consecuencia, la posibilidad de formar docentes con capacidad de juicio, sensibilidad ética y disposición reflexiva se ve debilitada por un diseño curricular que no privilegia estos niveles de pensamiento.

En relación con la intencionalidad formativa, el predominio de competencias centradas en habilidades operativas plantea preguntas sobre el modelo de profesionalidad que las instituciones están promoviendo. Si bien el desarrollo de habilidades es fundamental para el ejercicio profesional, su desvinculación de contextos reales, marcos éticos y procesos de construcción de sentido puede convertir el currículo en una sucesión de procedimientos sin profundidad formativa. La escasa representación de competencias orientadas a desempeños complejos confirma esta tendencia y refuerza la necesidad de transitar hacia un diseño que articule saberes teóricos, capacidades prácticas y posicionamientos ético-políticos.

Desde una mirada crítica, estos resultados permiten afirmar que los programas de Educación Diferencial estudiados aún no logran habilitar condiciones curriculares que favorezcan un tránsito efectivo desde el perfil técnico hacia perfil profesional avanzado. La profesionalización, entendida como un proceso de reconstrucción subjetiva del rol docente, no puede ser reducida a la acumulación de competencias funcionales ni

a la certificación de estándares formales. Requiere espacios formativos que interpelen al sujeto en su totalidad: en su forma de conocer, de actuar, de relacionarse y de significar su experiencia pedagógica.

A este respecto, resulta imprescindible incorporar de manera más decidida en los diseños curriculares dimensiones formativas que han sido históricamente desatendidas, como la sensibilidad, la escucha, la incertidumbre y el juicio ético. Estas dimensiones no son accesorios del saber docente, sino componentes centrales de una práctica pedagógica comprometida con la justicia educativa y la inclusión. En el caso particular de la Educación Diferencial, donde las intervenciones se realizan frecuentemente en contextos de vulnerabilidad social, diversidad funcional y complejidad institucional, estas capacidades cobran una relevancia aún mayor.

Desde este punto de vista de las políticas educativas, los hallazgos de este estudio sugieren que los mecanismos de aseguramiento de la calidad deberían considerar no sólo el cumplimiento formal de criterios curriculares, sino también la coherencia entre los modelos de competencias adoptado y los perfiles profesionales que se desea promover. Esto implica una revisión crítica de los estándares, una flexibilización de las herramientas evaluativas y, sobre todo, una apertura a marcos conceptuales que reconozcan la educación como una práctica ética, situada y transformada.

Este estudio declara limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, la muestra se restringe a ocho programas de Educación Diferencial, seleccionados por criterios de disponibilidad pública de información. Si bien esto permite una aproximación significativa al campo, no representa la totalidad de programas existentes en el país, ni sus posibles variaciones territoriales o institucionales. Una ampliación de la muestra permitiría observar patrones más generalizables y matices más finos en los modelos formativos.

En segundo lugar, el análisis se centró en los documentos curriculares declarados (perfiles de egreso y matrices de competencias), sin abordar los procesos formativos reales ni las percepciones de los actores involucrados (docentes, estudiantado, egresados y titulados). Esto constituye una limitación importante, ya que impide contrastar el currículum

prescriptivo con el vivido, así como comprender las formas en que los sujetos interpretan, resisten o resignifican los enunciados curriculares.

Este estudio abre múltiples líneas de indagación para futuras investigaciones. En primer lugar, sería pertinente realizar estudios de caso en profundidad que combinen el análisis documental con entrevistas a docentes, estudiantado, egresados y titulados, con el fin de explorar cómo se vive, se enseña y se transforma el currículum por competencias en la Educación Diferencial. Estos estudios permitirían comprender mejor las trayectorias de subjetivación profesional y las tensiones que emergen en el tránsito desde un saber técnico a una praxis crítica.

En segundo lugar, se propone desarrollar investigaciones comparadas entre programas que forman educadores diferenciales bajo el mismo modelo curricular y distinta modalidad (presencial, semipresencial y online), a fin de establecer las implicancias que cada enfoque tiene sobre los sentidos de profesionalidad que se construyen. Esta línea permitiría enriquecer el debate sobre el modelo más adecuado para responder a las complejidades de la inclusión y la diversidad en la educación.

En tercer lugar, resulta urgente diseñar y validar instrumentos de evaluación curricular que permitan monitorear no sólo la presencia de competencias, sino su estructura formal, su profundidad cognitiva, su contextualización y su coherencia con los objetivos formativos institucionales. Estos instrumentos podrían servir de base para procesos de mejora continua en los programas de formación docente.

Finalmente, se sugiere profundizar en la dimensión ética y política de la formación docente, explorando cómo las competencias pueden involucrar valores como la justicia social, la inclusión, la empatía y la responsabilidad pedagógica. Para ello, sería útil dialogar con enfoques filosóficos y pedagógicos que valoren la experiencia, el cuidado y la alteridad como núcleos constitutivos de la práctica educativa. En síntesis, este estudio ha buscado contribuir a una reflexión crítica sobre los dispositivos curriculares que median la formación del profesorado en Educación Diferencial. Frente a los riesgos de una profesionalización reducida a la certificación de habilidades técnicas, se propone recuperar la idea de un sujeto docente capaz de pensar, sentir y actuar con sentido,

construyendo prácticas pedagógicas situadas que contribuyan a una educación más justa, inclusiva y profundamente humana.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido desarrollado gracias al financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID): Programa Beca Doctorado Nacional Folio 21240090.

8. REFERENCIAS

- Apple, M. (2006). *Educación, mercado y democracia*. Morata.
- Bastías-Bastías, L. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-12. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bolívar, A y Domingo, J. (2006). El perfil profesional del profesorado: entre la tradición y la modernidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-25.
- Contreras-Sanzana, G. y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46(1), 205-245.
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Ferrada, D., Villena, A., y del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- González-San Martín, I., Pérez-Wilson, C. y Díaz-González, A.M. (2024). Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 347-369. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. Colección IDER.

- Guzmán, A. (2002). Los orígenes de la noción de sujeto de derecho. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, (24), 151-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552002002400007>
- Jalixto, H., Ponce, J., Chiri, P. y Asmad, G. (2022). Currículo por competencias en tiempos de virtualidad en estudiantes universitarios. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1768-1778. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.452>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). From competence in the curriculum to competency-based approach. *Prospects*, 36(2), 187–203.
- Kri Amar, F., Marchant, E., Lazo, M. & Cruz, S. (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior*. División de Educación Superior del Ministerio de Educación.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de cultura económica.
- Ley N^{ro}. 20.422. (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, 10 de febrero. <https://bcn.cl/2f7sl>
- Ley N^{ro}. 21.091. (2018). *Sobre Educación Superior*. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, 29 de mayo. <https://bcn.cl/2ewsw>
- Lukomski, A. y Mancipe, E. (2008). El Paradigma Emergente y su impacto en la investigación epistemológicas de las Ciencias Sociales. *Hallazgos*, (10), 133-145.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson.
- Marzano, R. y Kendal, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin Press.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2021a). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Diferencial*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021b). *Sistema Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior*. Gobierno de Chile.
- Murillo, F. (2022). Cuando el currículum se hace carne. En Sánchez, R y Druker, S. (Ed.), *Teoría y Ficción: Textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos* (pp. 79-87). Fondo Editorial UMCE.
- Nussbbaum, M.C. (2010). Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- Ortiz, A. (2022). Configuraciones del currículo: propósitos formativos y contenidos de aprendizaje. *Sophia*, 18(1), 6. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1018>

- Ortuzar, S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, Cr. (2009). *Aspectos de la Formación Inicial Docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos*. Instituto de Sociología y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Pavié-Nova, A. (2012). Caracterización de la formación inicial docente en Chile. *Revista Líder*, 14(20), 199-219.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Editorial Grao.
- Provus, M. (1969). The Discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development. Pittsburgh Public Schools, PA: Spons Agency-Office of Education.
- Quinteiro, J. A. (2021). La movilidad académica internacional ante la pandemia del COVID-19: una primera aproximación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 298-320.
- Quintriqueo-Millán, S. y McGinity-Travers, M. (2009). Implicancia de un Modelo Curricular monocultural en la construcción e la Identidad Sociocultural de Alumnos/as Mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner: how professionals think in action*. Basic Books
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Seguel-Arriagada, A., Jiménez-Pérez, L. y Fuentes, C. (2025a). Justicia Curricular en la Educación Especial Chilena: Evolución político – histórica desde 1850 a 2023. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 5(1), 1-25. <https://doi.org/10.51660/ripie51190>
- Seguel-Arriagada, A., Jiménez-Pérez, L., Torres-Valderrama, S., Sepúlveda, E. (2025b). Gender Subjectivity in Competency-Based Training: A Systematic Review. *International Journal Learning in Higher Education*.
- Tavarez, L. (2022). Nivel de correspondencia entre el modelo curricular por competencias declarado por el Ministerio de Educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los maestros de matemática del nivel secundario de la Escuela Nuestra Señora del Carmen. *Congreso Internacional Ideice*, 13, 93-100. <https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp93-100>
- Tobón, S. (2010). *Integridad de las Competencias: hacia un enfoque complejo*. Magisterio.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

MENORES UCRANIANOS EN ESPAÑA: NECESIDADES Y DESAFÍOS EN LA ESCOLARIZACIÓN Y LA INTEGRACIÓN. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA
Universidad de Granada

DELIA GARCÍA MUÑOZ
Florida International University

1. INTRODUCCIÓN

La invasión de Ucrania por parte de Rusia en 2022 ha desencadenado una de las crisis humanitarias más relevantes del siglo XXI, con un impacto especialmente profundo en la infancia. España, como país receptor, ha acogido a miles de menores ucranianos en edad escolar, generando nuevos retos en los ámbitos educativo, social y psicológico. Este trabajo ofrece una aproximación cualitativa a las experiencias de integración educativa de estos menores, focalizándose en el papel de las familias de acogida, el entorno escolar y las políticas públicas. Mediante entrevistas semiestructuradas a familias españolas acogedoras, se analizan las condiciones de llegada, los apoyos disponibles, las barreras lingüísticas, así como las estrategias de adaptación y el papel de los docentes. La investigación se enmarca en un contexto de emergencia prolongada, donde la escolarización, inicialmente percibida como transitoria, ha adquirido un carácter duradero. El estudio permite visibilizar necesidades específicas y proponer respuestas coherentes con una acogida sostenible e inclusiva.

1.1. UCRANIA, UN PAÍS ENTRE LA TRADICIÓN Y LA CATÁSTROFE

Ucrania, ubicada en Europa del Este, limita territorialmente con Polonia, Moldavia, Rumanía, Bielorrusia y Rusia. Se distingue por su abundancia en recursos minerales y su destacada producción agrícola,

especialmente de cereales, lo que ha llevado a que históricamente se le conozca como “el granero de Europa”. Su identidad nacional está profundamente marcada por una rica herencia cultural, tradiciones arraigadas y una gastronomía representativa.

No obstante, la extensa trayectoria histórica de Ucrania también ha estado marcada por desastres y conflictos armados. En el periodo contemporáneo, destaca el accidente nuclear de Chernóbil, ocurrido en 1986, considerado uno de los factores que contribuyeron al colapso de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en 1991. Las consecuencias de este evento fueron sumamente graves, tanto en términos ambientales como humanos, ya que la radiación liberada provocó un aumento significativo en la incidencia de enfermedades como el cáncer y diversas alteraciones genéticas. Si bien este trabajo no se detiene en el análisis detallado de las causas, implicaciones y repercusiones del desastre, se sugiere al lector interesado consultar los estudios de Kostin (2011), Alexiévich (2015), Leatherbarrow (2019) y Brown (2019), que abordan este acontecimiento en profundidad. Sin embargo, el desastre de Chernóbil no ha sido la única tragedia que ha afectado a Ucrania en tiempos recientes. En 2015, se hicieron evidentes las tensiones entre Rusia y Ucrania, cuando el primero reclamó la soberanía sobre dos regiones que forman parte del territorio ucraniano: Donbás y Crimea.

Con el paso del tiempo, el conflicto entre Rusia y Ucrania no solo no se resolvió, sino que se intensificó, desembocando en una guerra abierta en 2022 que aún persiste. En las primeras etapas del enfrentamiento, se produjo un importante éxodo de ciudadanos ucranianos que buscaron asilo en diversos países europeos. Las imágenes de mujeres con sus hijos cruzando las fronteras hacia naciones como Polonia o Rumanía se difundieron ampliamente. En contraste, los hombres mayores de 18 años permanecieron en Ucrania para incorporarse al esfuerzo bélico, ya que tenían prohibido abandonar el país salvo en casos específicos, como discapacidad reconocida o ser responsables de familias numerosas. Por su parte, muchas personas mayores optaron por no marcharse, decidiendo permanecer en su lugar de origen por razones personales y afectivas vinculadas a su arraigo y estilo de vida.

Como consecuencia de los acontecimientos mencionados, desde la década de 1990 han llegado a España menores procedentes de Ucrania, afectados por diversas catástrofes. Inicialmente, tras el accidente de Chernóbil, se implementaron programas de acogida temporal destinados a mitigar los impactos humanos, sociales y económicos derivados del desastre. Estos programas, supervisados por el Estado y las Comunidades Autónomas y ejecutados por organizaciones no gubernamentales, tenían como principales objetivos brindar atención médica a los menores y ofrecerles un periodo de descanso. A partir de 2022, con el estallido del conflicto bélico entre Rusia y Ucrania, estos programas de acogida fueron suspendidos, y las personas ucranianas evacuadas comenzaron a recibir el estatus legal de refugiados en España.

1.2. LA GUERRA Y LOS DATOS DE PERSONAS REFUGIADAS

Cuando comienza la guerra en 2022, como se ha indicado anteriormente, las personas, sobre todo mujeres y menores, salen de su país buscando refugio. La ONU en un principio indicó que el número de refugiados que salieron del país podrían ascender a 4 millones de personas, sin embargo, los datos posteriores mostraron que las primeras estimaciones se quedaron cortas y así en diciembre de 2022 el número de refugiados ascendía a casi 8 millones de personas y de ellos casi 5 millones habían solicitado protección temporal (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados, 2023).

Aunque la población ucraniana desplazada se ha distribuido por toda Europa, algunos países han recibido un mayor número de refugiados que otros. En este contexto, España se posiciona entre los principales países receptores. En el año 2024, se contabilizaban aproximadamente 6.168.000 personas ucranianas refugiadas en Europa, además de otras 571.000 ubicadas fuera del continente. En la Tabla 1 se presenta la información disponible sobre la distribución de estas personas en los diez países europeos con mayor acogida. Como puede observarse, España ocupa el sexto lugar en términos de recepción de población refugiada ucraniana.

TABLA 1. *Principales países de acogida*

PRINCIPALES PAÍSES DE ACOGIDA		
País	Número de refugiados registrados	Fecha de los datos
Federación de Rusia	1.227.555	31 de diciembre de 2023
Alemania	1.190.255	31 de julio de 2024
Polonia	957.505	11 de junio de 2024
República Checa	370.980	4 de agosto de 2024
Reino Unido	246.960	13 de agosto de 2024
España	211.325	31 de julio de 2024
Italia	172.035	31 de julio de 2024
Rumanía	162.180	31 de julio de 2024
Moldavia	125.890	1 de septiembre de 2024
Eslovaquia	125.460	1 de septiembre de 2024

Fuente: Naciones Unidas (2023). Ucrania: más de 6 millones de refugiados en toda Europa. <http://bit.ly/4IWCFg6>

Estos datos nos dan pistas del terrible impacto que ha tenido la guerra en Ucrania. A partir de ahora, analizaremos la repercusión que ha tenido en los menores y su formación escolar. Los datos disponibles sobre los menores ucranianos escolarizados en Europa varían según el país. Si nos centramos en España, los datos indican que en 2022 se escolarizaron casi 40 mil menores ucranianos dentro del Plan de Contingencia de España para la Atención Educativa Integral. En 2024, se estima que 39.741 estudiantes ucranianos desplazados siguen escolarizados en España, de los cuales aproximadamente 29.797 son menores (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2024).

2. OBJETIVOS

Las principales preguntas que orientan nuestro análisis son:

- ¿Cuál ha sido la situación de los menores ucranianos escolarizados?
- ¿Qué estrategias se han implementado para favorecer su integración?
- ¿Qué respuestas han ofrecido distintos países europeos, y específicamente, España?

- ¿Qué tipo de apoyo han recibido las familias de acogida para su labor educativa?

3. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS MENORES UCRANIANOS REFUGIADOS EN EUROPA Y ESPAÑA

3.1. SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS MENORES UCRANIANOS REFUGIADOS EN DIFERENTES PAÍSES EUROPEOS

Para responder a esta cuestión, se han consultado diversas investigaciones realizadas en varios países europeos. Aunque no ha sido posible abordar la situación en la totalidad de los Estados, se ha recopilado información procedente de un conjunto representativo de estados, lo cual permite obtener una visión general sobre la realidad, los desafíos y las oportunidades que enfrentan los menores refugiados en Europa.

En primer lugar, desde una perspectiva global, Aghajafari et al. (2020) llevaron a cabo una revisión sistemática de estudios centrados en refugiados en edad escolar, sin limitarse exclusivamente al caso ucraniano. En el ámbito de la educación primaria, su análisis se enfocó en la probabilidad de que estos menores presentaran dificultades tanto en el rendimiento académico como en su bienestar psicosocial. Los autores concluyen que, si bien el desempeño escolar de los menores refugiados no es homogéneo, el tiempo de permanencia en el país de acogida es un factor clave, ya que con el transcurso del tiempo tienden a superarse las carencias iniciales. No obstante, estos menores muestran una mayor vulnerabilidad ante problemas emocionales y de conducta. Así, aunque las dificultades académicas suelen mitigarse progresivamente —especialmente en contextos con mayor solidez económica—, los desafíos psicosociales tienden a perdurar.

En la misma línea de investigación que el estudio previamente mencionado, se han desarrollado trabajos centrados específicamente en menores ucranianos refugiados escolarizados en Europa. Destaca en este ámbito el estudio de Al Rihani (2024), quien señala que uno de los principales retos para los países europeos ha sido garantizar la continuidad educativa de estos menores. El autor afirma que todos los países

considerados en la investigación asumieron el compromiso de ofrecer una respuesta educativa adecuada. Para ello, se implementaron diversas medidas, entre las que se incluyen la incorporación de asistentes y traductores ucranianos en los centros escolares, la contratación de docentes que impartieran en lengua ucraniana, la disponibilidad de materiales educativos en dicho idioma, modalidades de aprendizaje en línea, actividades extracurriculares, puntos de acogida, programas de orientación y estrategias contra el acoso escolar, entre otras. Aunque el proceso de integración educativa ha presentado múltiples desafíos, el sistema educativo europeo ha demostrado, en términos generales, una notable capacidad de empatía y adaptación.

Finalmente, dentro de este enfoque global, resulta relevante la investigación de Jaroszewicz et al. (2025), quienes analizaron la trayectoria de los académicos que, debido a la guerra, se vieron obligados a refugiarse en distintos países europeos. El estudio identifica principalmente dos caminos académicos: el primero consiste en seguir trabajando a distancia para instituciones ucranianas, y el segundo en la búsqueda de empleos académicos en los países de acogida. Los autores destacan que todos los profesores ucranianos adoptaron una estrategia común: el uso y la preservación de redes transnacionales que les permitieran mantener vínculos con sus centros educativos en Ucrania, al mismo tiempo que les ofrecieran la posibilidad de explorar oportunidades laborales fuera de su país. Según los investigadores, esta estrategia no había sido observada en otros estudios previos sobre el tema.

Al alejarnos de una visión global y centrarnos en investigaciones realizadas en distintos países europeos, destacamos a Polonia como uno de los países con mayor cantidad de estudios sobre este tema, considerando su cercanía con Ucrania y su papel activo en la acogida de refugiados ucranianos. En este contexto, la investigación de Herbst y Sitek (2023) resalta los esfuerzos realizados en Polonia para facilitar la integración de los menores ucranianos en el sistema educativo. Estos esfuerzos han contado con la colaboración de diversos actores, como la administración, la política, las escuelas y el profesorado. Según los datos presentados, casi la mitad de los estudiantes fueron escolarizados en educación primaria, principalmente en escuelas públicas y en áreas

urbanas. Además, se señala que una de las principales preocupaciones ha sido la integración de los menores en la comunidad escolar, lo que se logró mediante estrategias como la adaptación del currículo, el uso de la enseñanza en línea y la formación continua del profesorado.

Asimismo, en el contexto polaco, Franczak y Lutz (2024) llevaron a cabo entrevistas con docentes locales y madres ucranianas residentes en el país, con el objetivo de explorar las experiencias educativas de los menores desplazados por la guerra. Los resultados revelaron que las alteraciones en las rutinas familiares y escolares derivadas del conflicto constituían dos factores clave que afectaban negativamente tanto al rendimiento académico como al bienestar socioemocional de los menores, sin importar el nivel socioeconómico de las madres. Los autores también señalaron que, si bien algunos estudiantes ucranianos enfrentaron desigualdades educativas asociadas a su condición de refugiados, fue la incertidumbre generada por el conflicto bélico el factor más determinante en su desempeño escolar. Finalmente, destacaron el papel esencial que desempeñan las instituciones educativas en este contexto, considerándolas elementos fundamentales para generar entornos de familiaridad y contribuir a la reconstrucción de la estabilidad emocional en los menores refugiados.

Cambiando de país, resulta de interés la investigación realizada en Estonia por Birman y Zabrodskaia (2024), quienes describen cómo las escuelas de este país han incluido a los menores ucranianos refugiados. Los autores realizaron observaciones y entrevistas e indicaron la importancia de tres objetivos superpuestos en las escuelas, lo que llamaron las tres “A”:

- Adaptación. Garantizar la adaptación psicológica de los estudiantes refugiados mediante la creación de un entorno escolar seguro, propicio y acogedor
- Desarrollo académico. Brindar a los estudiantes oportunidades para aprender y alcanzar el éxito académico.
- Aculturación. Facilitar la aculturación de los refugiados a la cultura y el idioma estonios.

El estudio destaca que la prioridad otorgada a uno u otro objetivo dependía de las características específicas de cada centro educativo. En

las escuelas de secundaria creadas específicamente para menores refugiados, donde la enseñanza se impartía en ucraniano, se favorecía la adaptación cultural; sin embargo, esto dificultaba tanto la motivación académica como el aprendizaje del estonio. En contraste, en las escuelas de lengua rusa se priorizaba el currículo académico sin contemplar procesos de aculturación, aunque los estudiantes enfrentaban actitudes hostiles y manifestaciones de rechazo (“postura antiucraniana”) por parte de compañeros y docentes. Por su parte, en los centros de enseñanza en estonio, los alumnos lograban un mejor dominio del idioma, pero sufrían aislamiento social y tenían dificultades para seguir el currículo en esa lengua. En definitiva, los autores subrayan la necesidad de equilibrar e integrar los tres pilares —adaptación, desarrollo académico y aculturación— para afrontar de manera coherente las tensiones que surgen en cada contexto educativo.

El bienestar psicológico y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes ucranianos refugiados y escolarizados en el sistema escolar alemán es el tema del trabajo de Chabursky, Gutt y Guglhör-Rudan (2024). Según estos autores, los diferentes estudios realizados indican que la inmigración “forzada” altera la vida de los menores, haciéndolos más vulnerables al sufrimiento mental. A diferencia de los grupos de refugiados estudiados hasta el momento, los refugiados ucranianos tienen una experiencia distinta, ya que pueden asistir a escuelas alemanas sin retrasos significativos y, a menudo, continúan su educación ucraniana a distancia, una situación denominada “doble escolarización”. A partir de entrevistas hechas a adolescentes, indicaron que los principales desafíos de la escolarización alemana serían las barreras lingüísticas y las dificultades organizativas, lo que afectaba la autonomía y la competencia del alumnado. Por otro lado, el sistema escolar ucraniano a distancia, gracias a su apoyo, fomentó la conexión y la preservación de la identidad cultural. Sin embargo, desafíos como las dificultades del aprendizaje a distancia, agravadas por las difíciles condiciones de vida y la falta de asistencia, afectan significativamente la autonomía, la competencia y las necesidades de conexión de los adolescentes.

El acceso de los menores refugiados ucranianos en la Educación Superior inglesa fue el objetivo del trabajo de Kushnir y Richards (2025). A

través de entrevistas intentaron descifrar el complejo proceso de acceso a la Educación Superior e indicaron que los estudiantes ucranianos tienen un papel activo en la búsqueda de los caminos de acceso a la educación, a diferencia de estudios anteriores que indicaban que la pasividad era lo que los caracterizaba. Sin embargo, este papel activo debe ser estimulado para que puedan superarse las limitaciones al acceso y a la participación en este sector. Los autores proponen que se necesitan intervenciones políticas que tengan en cuenta las cualificaciones previas, el desarrollo de las redes sociales, el apoyo en la adquisición y mejora del inglés como idioma y, por último, el apoyo financiero.

El estudio de Šed'ová et al. (2024) analiza el proceso de adaptación de estudiantes ucranianos en el primer ciclo de la educación secundaria en la República Checa. La investigación se llevó a cabo en seis centros educativos que habían acogido un elevado número de alumnos refugiados, mediante entrevistas a directivos, docentes, estudiantes ucranianos y sus familias. Los resultados revelan que los equipos directivos y el profesorado centraron sus esfuerzos principalmente en dos dimensiones: el bienestar emocional del alumnado—considerado esencial para su adaptación psicológica—y la integración sociocultural, priorizando el fortalecimiento de los vínculos sociales con sus compañeros y profesores checos. No obstante, el ámbito académico recibió menor atención, lo que permitió que los estudiantes vivieran una experiencia escolar positiva, aunque con exigencias académicas reducidas. Esta situación podría comprometer sus oportunidades educativas a largo plazo.

3.2. SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS MENORES UCRANIANOS REFUGIADOS EN ESPAÑA

En el caso de España, al igual que en otros países europeos, se han desarrollado investigaciones centradas en la situación educativa de los menores ucranianos refugiados a causa del conflicto bélico. Estos estudios han proporcionado información relevante sobre su proceso de adaptación al sistema educativo. Aunque la literatura disponible aún no es muy extensa, los temas abordados han sido variados. Para este trabajo, se han seleccionado aquellos estudios que se alinean con los objetivos y líneas de interés de la presente investigación.

En primer lugar, destacamos el trabajo de González (2022), en el que se centra en investigar y analizar los desafíos e incertidumbres que supone la acogida de los refugiados ucranianos. Así, para la autora el primer desafío detectado es el logístico y la coordinación, ya que indica que los recursos estatales de los países europeos no son suficientes para albergar y proteger adecuadamente al alto número de refugiados llegados desde Ucrania. Para paliar este déficit, en España se puso en marcha un programa de acogida para familias españolas, mecanismo de cooperación público-privada que nunca se había utilizado para la acogida de refugiados. El segundo desafío es el desafío económico que supone para los Estados y para la Unión Europea la acogida de un número tan numeroso de personas. Resulta imposible la estimación, pero de acuerdo con las previsiones, el coste de 1 millón de refugiados podría ascender a 10000 millones de euros al año. Una cifra que representa un reto considerable para los Estados europeos. Finalmente, el tercer gran reto es el de la integración, el cual implica resolver cuestiones fundamentales como el acceso a una vivienda y a un empleo, dos pilares esenciales para la vida cotidiana. A pesar de estos desafíos, la autora destaca positivamente el respaldo unánime que han recibido las personas refugiadas ucranianas en toda Europa.

En segundo lugar, Aguaded y colaboradores (2023) presentaron un estudio basado en una investigación realizada en 36 centros educativos de la provincia de Granada. En él se analizó cómo se desarrolló la intervención educativa con menores ucranianos acogidos en dichos centros. Los autores señalan que estos estudiantes fueron integrados individualmente en aulas comunes, sin la creación de grupos específicos para ellos. Asimismo, en la mayoría de los centros no se reforzó el equipo docente, ya que no se realizaron nuevas contrataciones para atender las demandas surgidas. En los casos en los que aparecieron necesidades, especialmente relacionadas con el aprendizaje del idioma y el apoyo socioemocional, se recurrió a profesionales de organizaciones no gubernamentales. También se observó que, en general, los estudiantes ucranianos tenían dificultades para seguir el ritmo de las clases, lo que se reflejaba en un rendimiento inferior al esperado según sus capacidades. Finalmente, los investigadores concluyen que estas deficiencias se deben, en gran medida, a la escasez de recursos humanos y financieros.

Lázaro y colaboradores (2023) enfocaron su estudio en la Comunidad Valenciana, específicamente en la etapa de Educación Infantil. Analizaron nueve casos de menores ucranianos refugiados de la guerra, investigando cómo el conflicto impactaba tanto en su vida cotidiana como en el entorno escolar. Los autores señalan que los niños relataron haber vivido experiencias traumáticas como escuchar alarmas o explosiones, lo cual generó en ellos sentimientos de miedo ante distintas situaciones y síntomas relacionados, en muchos casos, con ansiedad por la separación de sus seres queridos. Así, emociones como el miedo, la ansiedad y los temores eran comunes entre los menores. Además, se observaron otras manifestaciones como alteraciones psicofisiológicas, pesadillas, emociones negativas y una constante preocupación por la muerte. En el ámbito escolar, uno de los comportamientos más frecuentes era la dificultad para seguir las normas del aula. También se identificaron otros problemas como el miedo, el aislamiento, el retraimiento emocional, falta de concentración y memoria, así como complicaciones para expresar sus emociones y comunicarse verbalmente.

Finalmente, es relevante mencionar el estudio realizado por Iriarte e Ito-Morales (2023), quienes evaluaron los niveles de ansiedad en un grupo de 30 refugiados ucranianos que participaban en un curso de 80 horas para aprender español como Lengua Extranjera (ELE). Aunque no se trataba de un contexto escolar convencional, sino de un entorno más específico y con atención personalizada, los resultados destacaron que los participantes —cuyas edades iban desde los 9 hasta los 72 años— presentaban niveles de ansiedad notablemente bajos en este tipo de ambiente.

4. MENORES UCRANIANOS EN ESPAÑA: NECESIDADES, DESAFÍOS E INTEGRACIÓN. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA.

4.1. MUESTRA, MÉTODO E INSTRUMENTO

Desarrollamos una investigación en el marco del Grupo de Investigación “Conocimiento Abierto para la Acción Social” (HUM-840), con el objetivo de analizar cómo ha sido la experiencia escolar de los menores ucranianos refugiados tras su llegada a España. En este caso, el contexto presentaba

particularidades relevantes: los menores habían llegado al país a través de una asociación española y, además, ya habían convivido previamente con familias de acogida en España antes del estallido del conflicto bélico.

Participaron en el estudio ocho familias españolas que acogieron a menores ucranianos desde el año 2022. En total, se consideraron 12 menores, ya que dos de las familias acogían a más de un niño: una de ellas a cuatro y otra a dos. La muestra se caracteriza por su diversidad, incluyendo familias residentes en distintas comunidades autónomas (Galicia, Canarias, Madrid y Andalucía), así como menores de distintas edades y contextos familiares.

Todos los niños comparten un elemento en común: su llegada a España tras el estallido de la guerra. El viaje de evacuación, que duró tres días, se realizó en autobús e incluyó a los menores junto a sus madres y hermanos. En total, 173 personas pertenecientes a 62 familias viajaron en cuatro autobuses. Esta evacuación fue organizada por la Asociación Niños de Ucrania y Andalucía, entidad que desde 2002 desarrolla su labor en Ucrania con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de menores en situación de vulnerabilidad, especialmente en orfanatos y hogares familiares. Entre sus acciones destaca la promoción de dos periodos anuales de acogida temporal en España, con el fin de ofrecer a los menores un entorno afectivo, de descanso y cuidado.

Así, tanto los menores como los adultos que llegaron a España formaban parte, directa o indirectamente, de los programas impulsados por esta asociación. Un dato relevante para comprender su trayectoria en el país es que, aunque se les facilitó alojamiento, en septiembre de 2022 sólo permanecían en España 71 personas de las 173 que inicialmente llegaron; el resto regresó gradualmente a Ucrania. Sin embargo, algunos menores —con autorización expresa de sus progenitores— permanecieron con sus familias de acogida españolas. Actualmente, 26 de ellos continúan viviendo con dichas familias y están escolarizados en centros educativos del sistema español.

El trabajo realizado tiene una orientación cualitativa y las familias de acogida contestaron a una entrevista semiestructurada, siguiendo el proceso que detallan autores como Valles (2007). De esta manera, los

colaboradores y los diferentes bloques temáticos seleccionados se estructuraron en función de los objetivos de investigación, como sigue:

- 1) Situación familia en Ucrania
- 2) Situación familia de acogida española
- 3) Situación escolar. Inicio
- 4) Desarrollo educativo: el colegio y dificultades
- 5) Ayudas recibidas: administración y colegio
- 6) Futuro

A continuación, se realizaron las entrevistas, que fueron grabadas y transcritas. Y, finalmente, se agruparon las respuestas en categorías. Los resultados obtenidos se exponen en el siguiente apartado.

4.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la investigación llevada a cabo, uno de los primeros objetivos fue recopilar información relevante sobre **las familias de origen de los menores ucranianos**. En todos los casos se trataba de núcleos familiares en situación de alta vulnerabilidad, caracterizados por la existencia de problemas económicos y de salud de larga duración, que se han visto intensificados a raíz del conflicto bélico.

En términos de salud, el 8,3 % de las madres presentaban enfermedades graves como el cáncer. En cuanto a la composición familiar, el 72 % de las familias tenían más de tres hijos. Además, algunos menores se encontraban bajo el cuidado de sus abuelas o residían en orfanatos debido al abandono por parte de los progenitores (8,3 %) o a la pérdida de la patria potestad (24,7 %). Cabe destacar que más de la mitad de los menores tenía vínculos familiares en España, como madres o hermanos previamente establecidos en el país. En síntesis, todos los menores procedían de entornos familiares altamente desestructurados, si bien existía una considerable diversidad entre sus situaciones individuales.

También nos interesó si el contacto con la **familia ucraniana** se mantenía. Encontramos que había una diferencia entre los menores que no

tenían familia en España y los que sí tenían. Así, con respecto al primer grupo las familias nos dicen que el contacto con la familia de Ucrania de los menores suele ser escasa, así una madre de acogida nos dice que *habla muy poco con la madre, si lo hace es porque se lo decimos* y otra afirma que *el padre viene a verla todos los años una semana, pero habla poco con ella*; en el segundo grupo suelen tener rutinas para verse, así una madre de acogida nos dice *que todos los fines de semana se ven todos los hermanos y la madre*.

En cuanto a las **familias de acogida españolas** también son diferentes, aunque en su mayoría son parejas (91,5%) y monoparental sólo un 8,5%; un 62,5% de las familias españolas tienen hijos propios. La relación de los menores con la familia de acogida española comenzó en la mayoría de los casos (74,7%) antes del comienzo de la guerra porque venían a España en programas de acogimiento organizados por la asociación. Debido a esto la mayoría no han tenido que sufrir un periodo duro de adaptación a la cultura y al hogar. Quizás por esto todos coinciden en que, como nos dicen desde una familia acogedora, *no ha habido problemas de adaptación ni familiar ni cultural*. Resaltamos la implicación de la familia de acogida desde el primer momento.

En lo que respecta al inicio del **proceso de escolarización**, todos los participantes coincidieron en señalar que los trámites administrativos fueron lentos; no obstante, todos los menores estaban incorporados a las aulas durante la primera quincena de su estancia en España. Inicialmente, ninguno de los menores tenía previsto continuar sus estudios en el país, pero las familias ucranianas decidieron que, al menos mientras persistiera el conflicto bélico, los niños y niñas debían continuar su formación en el sistema educativo español.

Por su parte, las familias de acogida españolas eran conscientes de que, si en algún momento los progenitores ucranianos decidían el retorno de sus hijos a Ucrania, no debían oponerse a dicha decisión.

Como es evidente, los cursos en los que se incorporan son muy variados ya que los menores tenían edades diferentes. En Educación Primaria se matricularon un 58,1% de la muestra, en Educación Secundaria un 33,2 y en Bachillerato un 8,3%. Todos se escolarizaron en el tercer trimestre

del curso 2021/2022 por lo que los familiares señalan que *durante ese curso hicieron poco, aunque sí que les sirvió para conocer el colegio.*

Las dificultades iniciales encontradas por los menores fueron diversas, aunque las familias coincidieron en señalar la baja preparación académica con la que llegaban desde las escuelas ucranianas. Una de las familias participantes relató: *Ella no entendía los enunciados y, por eso, no sabía qué hacer. Si no se lo explicabas, se quedaba quieta sin hacer nada.* Las mayores carencias se identificaron en el ámbito del lenguaje y la comprensión lectora (83 % de los menores de la muestra).

En algunos casos (16,6 %), las familias optaron por que el menor se incorporara a un curso inferior al que le correspondería por edad, con el objetivo de facilitar su adaptación. Además, un 84 % de las familias españolas subrayaron el papel fundamental que desempeñaron los docentes y, especialmente, los tutores durante esta primera etapa de adaptación. Una familia afirmaba que *durante el primer curso, el menor estuvo muy apegado a su tutor.* En un caso concreto (8,3 %), se llevó a cabo un cambio de centro educativo con el fin de favorecer una mayor afinidad e integración social con los compañeros.

En lo que respecta al desarrollo escolar de los menores a lo largo de estos tres años, todas las familias coinciden en señalar que presentan un rendimiento académico adecuado, se encuentran adaptados al entorno escolar e integrados socialmente. Se destaca, además, el papel positivo del profesorado en este proceso. Una de las familias comentó que *tene-mos tutorías semanales en las que nos informan de cómo va,* lo que evidencia un seguimiento continuo por parte del centro. Asimismo, las relaciones sociales con sus compañeros son valoradas positivamente, así otra familia señaló que *la invitan (a la menor ucraniana) a todos los cumpleaños, tiene su grupo de amigas.*

En resumen, una vez superada la etapa inicial de adaptación, el progreso escolar de los menores ha sido notable. No obstante, las principales dificultades persisten en el aprendizaje de idiomas, especialmente en la lengua de instrucción, así como en problemas de concentración.

Para que esta adaptación escolar se lograra, los menores tuvieron que superar diversas barreras y contar con apoyos específicos. En primer

lugar, es importante señalar que, con excepción de una familia que mencionó una ayuda económica inicial por parte del Concello, la administración no brindó asistencia adicional. La mayoría de los menores (83%) recibieron clases particulares, lo que resultó ser un apoyo fundamental. Además, las familias dedicaron gran parte de la tarde a acompañar a los menores en su aprendizaje (91,3%). Una de las familias destacó: *el padre era matemáticas, mi hija biología y yo lengua*, lo que subraya el compromiso familiar con el proceso educativo. También fue clave el apoyo del tutor y el profesorado del centro escolar (91,3%). Tal como comentó una familia de acogida, el tutor les dijo: *si vosotros trabajáis con él, nosotros lo vamos a hacer desde aquí*.

En algunos centros escolares, se implementaron profesores de apoyo y adaptaciones curriculares (37,5%). Finalmente, algunos menores necesitaron asistencia psicológica (12,5%), lo que resalta la importancia de un enfoque integral para su bienestar y adaptación.

En cuanto al **futuro**, todas las familias de acogida, teniendo en cuenta la situación actual en Ucrania, auguran a los estudiantes refugiados con mayor rendimiento académico un mejor futuro en España. Aunque, como una familia expone: *no sé lo que va a pasar, si dice el gobierno que se vaya se tiene que ir, aunque es buen estudiante. Quiere ir a Ucrania para ver a su madre, pero se quiere quedar a estudiar aquí*. El regreso a Ucrania a ver a su familia es comentado por todos los menores, aunque después quieren volver a España, aunque una familia nos dice que: *si se va, su madre se va... dice que no quiere ir a Ucrania porque ha dejado a sus amigos (ucranianos) colgados*.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido como objetivo abordar el desafío de la escolarización de los menores ucranianos que se vieron obligados a huir de su país debido a la guerra entre Ucrania y Rusia. Para ello, hemos analizado las acciones emprendidas en diversos países europeos, incluyendo España, y hemos culminado con una investigación llevada a cabo por nuestro grupo de investigación.

Lo que ha quedado claro a lo largo de este análisis es la diversidad de situaciones, entornos de acogida y factores que inciden en el proceso educativo de los menores ucranianos. No obstante, en los países europeos se ha evidenciado un interés generalizado por integrar a estos menores en el sistema educativo. A pesar de las diferencias entre países y centros, se han implementado diversas estrategias para favorecer su adaptación, tales como adaptaciones curriculares, la incorporación de profesorado especializado, apoyo en la lengua nativa y actividades extraescolares específicas.

A pesar de la diversidad de enfoques, existen aspectos comunes que se reflejan claramente en la investigación realizada por nuestro grupo. Uno de los factores clave ha sido el interés y compromiso del profesorado, que ha jugado un papel fundamental en la adaptación de los menores. Sin embargo, este interés en el acogimiento no se ha visto respaldado por un apoyo económico adecuado ni por un aumento en el número de docentes para atender a estos estudiantes, lo que ha resultado en recursos extremadamente escasos para afrontar la situación, lo que ha provocado que las familias acogedoras se vieran desbordadas y sobrepasadas sus funciones. Las familias no han recibido la ayuda que necesitaban.

Ante esta realidad, podemos concluir que la intención de ayudar, aunque necesaria, no es suficiente. Para afrontar un proyecto de la magnitud que implica la escolarización de menores ucranianos refugiados de la guerra, es fundamental identificar y comprender las necesidades tanto de los propios niños como de sus familias de acogida. Solo desde ese conocimiento será posible diseñar e implementar acciones efectivas que mejoren su experiencia y realidad escolar.

En definitiva, este trabajo nos permite concluir que una situación inicialmente percibida como temporal — la escolarización de menores ucranianos refugiados — ha pasado a entenderse como un proceso a largo plazo debido a la prolongación del conflicto. Con el tiempo, muchas realidades se han estabilizado gracias al esfuerzo conjunto de los propios menores, sus familias de acogida y el compromiso del entorno escolar. Todo ello, en gran medida, sin el respaldo necesario por parte de la administración. Aun así, el horizonte continúa siendo incierto.

7. APOYOS

Grupo de investigación de Humanidades “Conocimiento Abierto para la Acción Social” (HUM-840) y proyecto de I+D+i LEyLA (Ref. PID2021-123055NB-I00), financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y según proceda: “FEDER Una manera de hacer Europa” o por la “Unión Europea NextGenerationEU/PRTR”.

8. REFERENCIAS

- Aghajafari, F., et al. (2020). Academic achievement and psychosocial adjustment in child refugees: A systematic review. *Journal of Traumatic Stress*. <https://doi.org/10.1002/jts.22582>
- Aguaded, E. M., et al. (2023). Análisis de las actuaciones educativas llevadas a cabo con los menores refugiados ucranianos. En S. Alonso et al. (Eds.), *Investigación educativa como factor de avance en las aulas 5.0* (pp. 71–82). Dyckinson.
- Al Rihani, L. (2024). Measures to support Ukrainian refugees' education. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(8), 1957–1963. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24AUG1395>
- Alexiévich, S. (2015). *Voces de Chernóbil*. Editorial Debate.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2023). *Ukraine refugee*.
- Birman, D. (2024). The relationship of the three “As” of adaptation: Acculturation, adjustment, and academic engagement of Ukrainian war refugees in Estonia’s schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102034>
- Brown, K. (2019). *Manual de supervivencia. Chernóbil, una guía para el futuro*. Capitán Swing.
- Chabursky, S., Gutt, J., & Guglhör-Rudan, A. (2024). Ukrainian refugee adolescents in Germany – A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Children and Youth Services Review*, 160. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582>
- Franczak, I. B., & Lutz, A. C. (2024). Kids in limbo: War, uncertainty, and the school experiences of Ukrainian refugee students in Poland. *Sociological Forum*, 39(4), 413–426. <https://doi.org/10.1111/socf.13022>
- González, C. (2022). La acogida a los refugiados ucranianos: algunos desafíos e incertidumbres. *ARI*, 28. <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/la-acogida-a-los-refugiados-ucranianos- algunos-desafios-e-incertidumbres/>

- Herbst, M., & Sitek, M. (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the war. *European Journal of Education*, 58, 575–594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12587>
- Iriarte, E., & Ito-Morales, K. (2023). Ansiedad en refugiados ucranianos y aprendizaje de ELE. *Tejuelo*, 38, 309–341.
- Jaroszewicz, M., et al. (2025). Migration trajectories of Ukrainian scholars abroad: Forced academic mobility. *Population, Space and Place*, 31. <https://doi.org/10.1002/psp.70011>
- Kostin, I. (2011). *Chernóbil. Confesiones de un reportero*. Editorial Efados.
- Kushnir, I., & Richards, E. (2025). Crafting agency in a host community: Accessing and participating in the English higher education sector by Ukrainian refugees. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4178>
- Lázaro, B., et al. (2023). Implicaciones del conflicto bélico ruso-ucraniano en el alumnado de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana: Estudio de casos. *Creativity and Educational Innovation Review*, 7, 120–135.
- Leatherbarrow, A. (2019). *Chernóbil 01:23:40: La verdadera historia del desastre nuclear que conmocionó al mundo*. Duomo Ediciones.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2024). *Balance Ucrania*. https://www.inclusion.gob.es/documents/d/guest/20250225_informe-ucrania_2025#:~:text=1.2.2.&text=A%20fecha%20de%2030%20de,cual es%20aproximadamente%209.797%20son%20menores
- Šed'ová, K., et al. (2024). ‘They usually look happy’: Approaches to the adaptation of Ukrainian refugees in Czech schools. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2362965>
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

FRONTERAS Y PERIFERIAS: CLAVES DIDÁCTICAS PARA UNA PEDAGOGÍA DESDE LOS MÁRGENES

JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ

*Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de La Laguna*

1. INTRODUCCIÓN

Educar desde los márgenes implica descentrar la mirada educativa, abrirse a los territorios donde lo humano aparece con mayor desnudez, y donde las formas tradicionales de enseñanza muchas veces no alcanzan ni transforman. Estos márgenes —sean culturales, sociales, lingüísticos o existenciales— constituyen no solo espacios de carencia, sino también de revelación y de creatividad. La historia de la educación crítica demuestra que los contextos de mayor fragilidad son, paradójicamente, aquellos que permiten repensar con mayor profundidad el sentido del enseñar y el modo de aprender. La experiencia pedagógica adquiere allí una densidad especial: ya no se trata solo de transmitir saberes, sino de habilitar procesos de construcción de sentido, dignidad y esperanza.

Desde este horizonte, esta comunicación propone distinguir entre dos nociones que, aunque próximas, tienen implicaciones distintas en el campo educativo: “frontera” y “periferia”. La frontera puede entenderse como un espacio de encuentro, de cruce y de diálogo entre saberes, identidades y culturas. Supone ambigüedad, tensión, pero también posibilidad. La periferia, en cambio, remite a los lugares donde habita el olvido, donde se acumulan los descartes del sistema, donde se resiste desde la intemperie. Si la frontera es el borde que toca, la periferia es el

borde que se excluye. Esta distinción no es meramente geográfica o política, sino profundamente pedagógica: nos obliga a preguntarnos desde dónde enseñamos, a quién damos la palabra, qué saberes consideramos legítimos y qué trayectorias reconocemos como valiosas.

La urgencia de repensar la educación desde estos espacios liminares se vincula con los desafíos contemporáneos de justicia, inclusión y sostenibilidad. El sistema educativo, en su formato dominante, corre el riesgo de reproducir lógicas de homogeneización, invisibilización de las diferencias y resistencia al cambio. Sin embargo, las periferias sociales y existenciales, así como las fronteras culturales y epistemológicas, constituyen hoy laboratorios vivos de innovación pedagógica. Allí donde lo central falla o no llega, emergen prácticas educativas alternativas, más atentas al contexto, más sensibles a las biografías, más abiertas a la construcción colectiva del conocimiento. Repensar la educación desde las fronteras y las periferias no es una opción estética o retórica: es una exigencia ética, una invitación a una pedagogía del encuentro y una política del cuidado.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los sistemas educativos tradicionales, estructurados en torno a modelos estandarizados de enseñanza-aprendizaje, tienden a ignorar o neutralizar los márgenes sociales, culturales y existenciales desde donde muchos sujetos experimentan la realidad. La escuela, como institución, ha estado históricamente orientada a reproducir saberes legitimados por el canon dominante, con escasa atención a las biografías diversas, a las condiciones materiales del alumnado o a los modos no convencionales de aprender. Esta configuración deja fuera —de manera explícita o implícita— a quienes habitan las periferias, ya sean territoriales, lingüísticas, afectivas o cognitivas. La exclusión no siempre opera por omisión de acceso, sino por formas más sutiles de silenciamiento, homogenización o sobrecarga adaptativa que desdibujan la dignidad y la agencia de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

El currículo, en su construcción muchas veces vertical y descontextualizada, se convierte en vehículo de reproducción de una cultura hegemónica que no dialoga con la realidad concreta del alumnado ni con la

complejidad del mundo contemporáneo. En lugar de ser una herramienta para comprender y transformar el entorno, el currículo puede funcionar como una frontera excluyente que impide el reconocimiento de saberes otros, situados y vividos. Lo mismo ocurre con muchas prácticas metodológicas, centradas en la transmisión unidireccional, la evaluación selectiva y la neutralidad aparente. Este enfoque no solo refuerza las desigualdades preexistentes, sino que limita las posibilidades de una educación verdaderamente inclusiva, crítica y transformadora.

Frente a este panorama, se impone la necesidad de repensar las metodologías educativas desde una perspectiva que reconozca a los sujetos periféricos —no como destinatarios pasivos de políticas compensatorias—, sino como protagonistas activos del proceso formativo. Ello implica una pedagogía que escuche, que se deje afectar por las historias y contextos del alumnado, que incorpore la diversidad como riqueza epistemológica y no como problema a resolver. Reconocer a quienes habitan las periferias como fuentes de conocimiento y transformación educativa exige prácticas más dialógicas, horizontales y contextualizadas. Supone, además, un compromiso ético por parte de la comunidad docente, capaz de situarse en los márgenes para descubrir allí nuevas formas de enseñar, aprender y convivir.

3. CONTEXTO DEL CONGRESO Y RELEVANCIA EDUCATIVA DEL ENFOQUE

Las fronteras, tradicionalmente concebidas como límites geográficos, políticos o culturales, han sido asociadas a la separación, el control y la exclusión. Sin embargo, una mirada pedagógica crítica permite resignificarlas como espacios de posibilidad y aprendizaje, donde se produce el encuentro —a veces conflictivo, otras fecundo— entre saberes, lenguajes y cosmovisiones. En estos lugares intermedios, donde ninguna identidad se encuentra del todo consolidada, emergen preguntas fundantes sobre el sentido de la educación, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva del conocimiento. Las fronteras, en este sentido, no son únicamente lugares de paso o de vigilancia, sino zonas donde se

ensayan nuevas formas de relación, donde la educación puede experimentar procesos de apertura y reconstrucción epistemológica.

Por su parte, las periferias suelen ser interpretadas como márgenes residuales del sistema: territorios carentes, subalternos o prescindibles desde la lógica de la centralidad. No obstante, estas geografías existenciales y sociales, atravesadas por la precariedad, la exclusión o el silencio, son también fuentes vivas de resistencia, creatividad y sentido. En las periferias se gestan modos alternativos de narrar la vida, de tejer comunidad y de elaborar saberes situados que no caben en las categorías dominantes. Educar desde las periferias no significa reducir la intervención a lo asistencial o compensatorio, sino reconocer la potencia educativa que nace de la vulnerabilidad digna, del conocimiento que brota del dolor y de las formas de resiliencia que no se aprenden en los centros, sino en los márgenes.

Este cambio de enfoque encuentra plena sintonía con la propuesta del II Congreso Internacional “Conocimiento en la Frontera”, al invitarnos a mirar las fronteras no como muros de separación, sino como espacios de cruce y experimentación crítica, donde se ponen en cuestión los presupuestos tradicionales del saber. Al mismo tiempo, al incluir en su eje temático la reflexión sobre los contextos fronterizos desde distintas disciplinas, el congreso habilita una conversación fecunda entre la educación y otros campos del conocimiento comprometidos con la transformación social. Las fronteras, como propone el encuentro, no son simplemente lugares periféricos, sino laboratorios de innovación y de emancipación pedagógica.

Desde este horizonte, resulta fundamental repensar la práctica docente como un ejercicio de descentramiento, capaz de cruzar fronteras epistemológicas y acercarse a las periferias humanas con una actitud de apertura, escucha y compromiso. Solo así es posible imaginar una educación que no reproduzca lo dado, sino que contribuya activamente a la construcción de un mundo más justo, inclusivo y plural, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con propuestas globales como el Pacto Educativo lanzado por la comunidad internacional. En las fronteras y las periferias, la educación recupera su capacidad de interrogar, de interpelar y de transformar.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. DISTINCIÓN CONCEPTUAL: “FRONTERA” VS “PERIFERIA”

Desde una perspectiva pedagógica crítica, la noción de “frontera” puede entenderse no tanto como un límite rígido entre territorios o identidades, sino como un espacio dinámico de cruce, encuentro y tensión. Las fronteras son lugares de ambigüedad y de creatividad, donde los discursos se interpelan mutuamente y donde se pone a prueba la capacidad de construir conocimiento en diálogo con la alteridad. En el ámbito educativo, pensar desde la frontera supone habitar el espacio entre saberes académicos y saberes populares, entre lenguas dominantes y lenguas silenciadas, entre lógicas institucionales y experiencias vitales. Las fronteras, en este sentido, invitan a una pedagogía del mestizaje y del reconocimiento mutuo, donde lo híbrido y lo contradictorio no se reprimen, sino que se integran como parte del proceso de formación.

En contraste, la periferia remite a espacios de exclusión, sufrimiento e invisibilidad, donde lo humano queda desplazado por no ajustarse a las normas de lo central. Sin embargo, las periferias no son únicamente zonas de carencia: son también territorios de resistencia y de revelación, donde emergen formas de vida, de lenguaje y de sentido que desafían los órdenes establecidos. Las llamadas “periferias existenciales” —lugares donde se acumulan las heridas del abandono, pero también donde se gestan nuevas formas de comunidad— constituyen una categoría clave para repensar el acto educativo. Desde ellas, la educación se revela como posibilidad de dignificación, de escucha y de transformación. Educar desde la periferia no es hablar sobre los márgenes, sino con quienes los habitan, reconociendo su agencia como interlocutores válidos en la construcción de conocimiento y sentido.

4.2. APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Paulo Freire ha sido uno de los referentes fundamentales para pensar la educación desde una perspectiva crítica y transformadora. Su propuesta de la conciencia crítica articula la necesidad de que la educación sea un proceso dialógico, donde docentes y educandos construyan juntos significados y se reconozcan como sujetos históricos. Para Freire, la

educación auténtica es una práctica de la libertad que cuestiona las estructuras opresivas y promueve la acción consciente sobre la realidad. Este enfoque resalta la importancia de situar el aprendizaje en contextos reales y marginales, donde se problematizan las desigualdades y se posibilita el empoderamiento de quienes han sido históricamente silenciados.

bell hooks amplía esta perspectiva incorporando una dimensión ética y afectiva al acto pedagógico. Para ella, la enseñanza es un acto transgresor que desafía las normas tradicionales y excluyentes del sistema educativo. El “eros pedagógico” que propone remite a una relación educativa fundamentada en el amor, el cuidado y el compromiso genuino con el otro, especialmente con quienes habitan los márgenes sociales y culturales. hooks enfatiza la importancia de una pedagogía del margen que no solo reconozca la diferencia, sino que la celebre como fuente de conocimiento y resistencia, promoviendo espacios donde el saber emergente pueda confrontar y transformar las prácticas dominantes.

Henry Giroux, por su parte, conceptualiza la educación como un espacio para la construcción de una ciudadanía crítica, capaz de intervenir en la esfera pública y desafiar las injusticias sociales. Desde su perspectiva, la cultura es un campo de lucha donde se disputan significados y valores, y la escuela debe actuar como un agente de transformación social. Giroux subraya la necesidad de una pedagogía crítica que dé voz a los excluidos y que fomente la reflexión crítica sobre las relaciones de poder. Su contribución es clave para entender cómo los procesos educativos pueden articularse con movimientos sociales que buscan justicia y equidad, reconociendo la complejidad de los contextos culturales y sociales desde los cuales se aprende.

4.3. MARCO ÉTICO GLOBAL

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas constituyen un referente fundamental para orientar las políticas educativas hacia la garantía de una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos. Entre ellos, destacan especialmente aquellos que promueven la igualdad de género, la reducción de las desigualdades y la justicia social, aspectos inseparables de una educación que reconozca y valore la diversidad humana en sus múltiples dimensiones. En este

marco global, la educación no es solo un derecho, sino un instrumento estratégico para transformar las estructuras sociales que reproducen exclusiones y desigualdades, y para formar ciudadanos capaces de actuar con responsabilidad ética y compromiso social.

El Pacto Educativo Global, impulsado por instancias internacionales y referentes de la comunidad educativa mundial, ofrece un marco normativo y ético para avanzar en una educación que centre su propósito en la dignidad integral de la persona y en la solidaridad intergeneracional. Este pacto invita a repensar la educación desde una perspectiva humanista, que fomente la cooperación, el respeto mutuo y el cuidado del planeta como casa común. Al comprometer a actores diversos —estudiantes, docentes, familias, instituciones y gobiernos—, propone una transformación profunda del sistema educativo que promueva el diálogo intercultural, la inclusión de los más vulnerables y la construcción de un futuro compartido.

De manera implícita, este marco ético global incorpora principios que resuenan con el enfoque pedagógico de “salida” y descentramiento, que apuesta por salir del centro para encontrarse con el otro en su diferencia y diversidad. Promueve una cultura del encuentro que valora la interdependencia y reconoce la riqueza de la pluralidad cultural, social y existencial. En este sentido, la educación se convierte en un espacio para atender y dignificar a quienes han sido históricamente descartados o invisibilizados, situándolos en el centro de la acción educativa. Esta ética de la hospitalidad y el cuidado resulta indispensable para construir sociedades más justas, equitativas y solidarias en el contexto global contemporáneo.

En la reflexión sobre la frontera y la periferia como categorías pedagógicas, la filosofía de Xavier Zubiri aporta una comprensión profunda de la experiencia humana en estos contextos liminares. Su concepto de “sentimiento inteligente de la realidad” enfatiza la inseparabilidad entre el ser humano y su entorno, reconociendo la periferia no solo como espacio de exclusión, sino como una dimensión ontológica donde se revela la complejidad de la realidad vivida. Esta perspectiva invita a una educación que se enraíce en la experiencia concreta y dinámica del alumnado, favoreciendo un encuentro auténtico con las condiciones cambiantes que caracterizan los márgenes sociales y culturales.

Complementariamente, Alfonso López Quintás contribuye desde la pedagogía crítica y la creatividad, proponiendo que educar desde la periferia requiere metodologías innovadoras que potencien el pensamiento riguroso y la creatividad como instrumentos para la transformación social. Su enfoque subraya la necesidad de una pedagogía de la “salida”, que se desplace de las estructuras rígidas para promover el diálogo, la autonomía y el compromiso ético, elementos indispensables para que los procesos educativos en los márgenes se conviertan en motores de resistencia y humanización. En conjunto, estas aportaciones filosóficas y pedagógicas fundamentan una praxis educativa que reconoce la complejidad y plasticidad de la frontera y la periferia, orientada hacia una educación contextualizada, crítica y creativa.

5. CLAVES DIDÁCTICAS DESDE LA FRONTERA Y LA PERIFERIA

5.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y DIALÓGICAS

Las metodologías activas y dialógicas constituyen un pilar fundamental para una educación situada desde la frontera y la periferia, ya que promueven la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, favorece la interacción entre pares con diversas experiencias y saberes, generando espacios de diálogo donde se reconocen y valoran las diferencias culturales, sociales y cognitivas. Este enfoque no solo fortalece las habilidades sociales y comunicativas, sino que también potencia la capacidad crítica y creativa al confrontar distintos puntos de vista, especialmente cuando se parte de contextos periféricos que suelen estar ausentes en los discursos educativos hegemónicos.

Los proyectos interdisciplinarios son otra estrategia didáctica que permite conectar el currículo con la realidad concreta de los estudiantes, especialmente aquellos ubicados en contextos marginales. Al trabajar en torno a problemáticas reales y significativas —como el cuidado ambiental, la justicia social o la identidad cultural—, el aprendizaje trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en una experiencia transformadora. La participación activa en proyectos facilita

que los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso educativo, desarrollando un sentido de agencia y compromiso con su entorno, aspectos esenciales para educar desde y para la frontera y la periferia.

Finalmente, la resolución de problemas reales desde contextos periféricos plantea un desafío metodológico que implica reconocer la complejidad de estas realidades y evitar respuestas simplistas o estereotipadas. Las metodologías dialógicas permiten establecer puentes entre el saber formal y el conocimiento situado, dando voz a las experiencias y perspectivas de quienes viven en los márgenes. De esta manera, la educación se configura como un espacio donde se resignifican los sentidos del aprendizaje, se cuestionan las estructuras de poder y se generan condiciones para una transformación social que parte de la propia comunidad educativa.

5.2. EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA

La educación contextualizada pone en el centro el reconocimiento y la valoración de los saberes situados y las experiencias vitales del alumnado, entendiendo que el aprendizaje no ocurre en abstracto, sino en relación con las realidades concretas que cada estudiante vive y construye. Esta perspectiva desafía la tendencia de los currículos estandarizados a imponer contenidos universales que muchas veces resultan ajenos o irrelevantes para quienes habitan espacios periféricos. Al integrar los conocimientos, lenguajes y prácticas culturales de los estudiantes en el proceso educativo, se promueve un aprendizaje significativo y auténtico, que fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y la capacidad crítica para transformar su entorno.

La periferia, lejos de ser concebida únicamente como un espacio de carencia o pasividad, debe ser reconocida como una fuente legítima y rica de contenidos educativos. Las experiencias, saberes y formas de vida que emergen de estos territorios aportan miradas diversas que enriquecen el conocimiento y amplían los horizontes pedagógicos. Incorporar estos elementos desde una postura de respeto y diálogo permite no solo incluir a quienes habitan la periferia como destinatarios, sino situarlos como protagonistas y productores de saber, contribuyendo así a democratizar y descolonizar la educación.

5.3. EVALUACIÓN TRANSFORMADORA

La evaluación transformadora se fundamenta en un enfoque formativo que privilegia el seguimiento continuo y la retroalimentación constructiva como herramientas esenciales para el aprendizaje significativo. Este tipo de evaluación no se limita a medir resultados finales, sino que valora los procesos individuales y colectivos, reconociendo las trayectorias personales de los estudiantes, especialmente en contextos periféricos donde las circunstancias y desafíos pueden ser diversos y complejos. Así, la evaluación se convierte en un espacio para reflexionar sobre los avances, identificar dificultades y fomentar la autonomía, motivación y compromiso de los educandos con su propio desarrollo.

Además, la evaluación transformadora incorpora una mirada ética que trasciende la mera asignación de calificaciones, reconociendo la dignidad y potencialidad de cada persona en su proceso formativo. Se enfatiza la importancia de entender el aprendizaje como un camino integral, en el que se valoran no solo los contenidos académicos sino también las actitudes, habilidades y valores que se construyen a lo largo del tiempo. Esta perspectiva promueve una educación más humana y justa, en la que la evaluación contribuye a empoderar a los estudiantes y a transformar las condiciones de exclusión que puedan afectar su acceso pleno al conocimiento y a la participación social.

6. EJEMPLOS O EXPERIENCIAS

Una propuesta concreta de intervención educativa que parte de la periferia como punto de partida puede focalizarse en jóvenes en situación de migración, quienes a menudo enfrentan no solo barreras lingüísticas y culturales, sino también procesos de exclusión social y educativa. En estos contextos, es fundamental diseñar estrategias que reconozcan y valoren las identidades múltiples de estos estudiantes, así como sus trayectorias vitales marcadas por la movilidad y la incertidumbre. El aula multicultural se convierte entonces en un espacio privilegiado para el diálogo intercultural, la construcción colectiva de sentido y el desarrollo de competencias que permitan a los jóvenes sentirse protagonistas y agentes activos de su aprendizaje.

En estos entornos, se pueden implementar metodologías activas que incorporen la experiencia migratoria y las narrativas personales como ejes del currículo, favoreciendo un aprendizaje situado y contextualizado. El trabajo colaborativo y los proyectos comunitarios permiten que los estudiantes intercambien saberes y construyan redes de apoyo mutuo, fortaleciendo su autoestima y su sentido de pertenencia. La evaluación, por su parte, debe considerar los procesos individuales y colectivos, atendiendo a las trayectorias discontinuas que caracterizan a muchos jóvenes migrantes, y promoviendo la flexibilidad y la adaptabilidad en la respuesta educativa.

Otra línea de trabajo es la formulación de una hipótesis didáctica orientada a la formación docente, centrada en la “periferia existencial” como categoría para sensibilizar y capacitar a futuros educadores. Esta hipótesis propone que la formación profesional incluya experiencias reflexivas y prácticas que permitan a los docentes reconocer las dinámicas de exclusión y resistencia presentes en las periferias, así como las potencialidades de estos espacios para generar aprendizaje y transformación. Incorporar esta perspectiva en la formación inicial y continua favorecería una mayor empatía, compromiso ético y capacidad para diseñar intervenciones educativas inclusivas y críticas.

Finalmente, esta hipótesis didáctica implica repensar los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y los modelos evaluativos desde una mirada que articule teoría y experiencia, conocimiento formal y saberes situados. Se busca así que la formación docente no solo prepare para transmitir contenidos, sino para acompañar procesos de construcción de identidad, agencia y ciudadanía crítica en contextos marginados. Este enfoque contribuiría a consolidar una educación verdaderamente emancipadora, capaz de abrir espacios de esperanza y posibilidades en las fronteras y periferias del sistema educativo.

7. CONCLUSIÓN

Las distinciones conceptuales entre frontera y periferia ofrecen un marco enriquecedor para repensar la práctica docente desde una perspectiva crítica y transformadora. La frontera, entendida como un

espacio dinámico de cruce, diálogo y creatividad, invita a reconocer el aula y la escuela como escenarios vivos donde confluyen saberes diversos y se posibilita la co-construcción de conocimiento. Este enfoque permite desplazar la centralidad de los discursos hegemónicos y abrir paso a formas pedagógicas que valoran la ambigüedad y la multiplicidad, potenciando así una educación más inclusiva y plural.

Por su parte, la periferia se revela no solo como un lugar de exclusión y sufrimiento, sino fundamentalmente como un territorio de resistencia, revelación y humanización. Incorporar esta mirada en la práctica educativa implica reconocer y dar voz a quienes históricamente han sido marginados, situándolos como protagonistas activos del proceso de aprendizaje. La periferia, entonces, se convierte en una fuente de saberes, experiencias y resiliencia que desafían las jerarquías del conocimiento tradicional y enriquecen la pedagogía con nuevas perspectivas y sentidos.

Este contexto demanda con urgencia una pedagogía de la salida, entendida como un desplazamiento ético y epistemológico que descentra al educador, abre la escucha atenta y se arriesga a ser afectado por los márgenes. Esta pedagogía implica un compromiso real con la alteridad, que cuestiona la comodidad de los espacios convencionales y se aventura a aprender desde y con los otros. Así, la educación deja de ser un acto unilateral para convertirse en una experiencia dialógica y transformadora, capaz de fomentar la solidaridad, la justicia social y la esperanza.

Finalmente, el desafío es educar no solo para las periferias, sino desde ellas y con ellas, reconociendo la potencia creativa y crítica que emana de estos espacios. Esta apuesta implica diseñar prácticas pedagógicas que integren las voces y saberes marginalizados como elementos centrales del currículo y de la vida escolar. Solo desde esta perspectiva será posible construir una educación que contribuya a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas, en las que la frontera y la periferia sean lugares de encuentro, aprendizaje y emancipación.

Conclusiones operativas para la didáctica desde la distinción frontera/periferia

- Incorporar la frontera como espacio pedagógico que fomente el diálogo intercultural, la creatividad y el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diversos orígenes y experiencias.
- Diseñar experiencias educativas que reconozcan la periferia como fuente legítima de saberes, integrando contenidos contextualizados y valorizando las trayectorias personales y colectivas del alumnado.
- Implementar metodologías activas y dialógicas que promuevan la participación crítica y el protagonismo de estudiantes en situación de exclusión o marginalidad.
- Adoptar una evaluación formativa que valore los procesos de aprendizaje, las trayectorias personales y las habilidades sociales y emocionales, más allá de las calificaciones numéricas.
- Promover la educación contextualizada, incorporando saberes situados y experiencias vitales de los estudiantes, para aumentar la relevancia y significado del aprendizaje.
- Formar docentes capaces de adoptar una pedagogía de la salida, que descentre sus perspectivas, practique la escucha atenta y se comprometa con la inclusión y la justicia educativa.
- Favorecer la co-construcción del conocimiento desde y con las periferias, asegurando que los estudiantes sean agentes activos y creativos en la generación de saber.
- Crear espacios de aula que reconozcan la ambigüedad y la complejidad de los contextos fronterizos y periféricos, como fuentes de aprendizaje crítico y transformador.

La cultura del encuentro representa una invitación profunda a transformar las relaciones educativas, no solo como transmisión de conocimientos, sino como espacios genuinos de diálogo, reconocimiento y hospitalidad hacia la otredad. Desde esta perspectiva, educar en y desde las fronteras y periferias implica abrirse al encuentro con la diversidad cultural, social y existencial, valorando las diferencias como fuente de

riqueza y aprendizaje mutuo. La educación se convierte así en un acto de humanización, donde el cuidado del otro y de su dignidad es el fundamento que sostiene toda práctica pedagógica auténtica.

Asimismo, la pedagogía que apuesta por la cultura del cuidado reconoce la interdependencia entre docentes y estudiantes, así como la necesidad de proteger y fomentar el bienestar integral de las personas involucradas en el proceso educativo. Este cuidado implica una ética del compromiso y la responsabilidad que va más allá del aula, implicando también una acción social que responda a las desigualdades y vulnerabilidades de las periferias. En definitiva, educar desde la frontera y la periferia es apostar por una educación que no solo informa, sino que también cuida, protege y acompaña en el camino hacia una sociedad más justa, inclusiva y solidaria.

Desde la perspectiva de la Reología filosófica, la educación en las fronteras y periferias se entiende como un proceso dinámico y fluido, en constante transformación. Este enfoque invita a abandonar las estructuras rígidas y cerradas para abrirse a la plasticidad de los contextos y sujetos implicados, favoreciendo una pedagogía que se adapta, se reinventa y se enriquece en el contacto con la diversidad y el cambio. Así, la Reología filosófica subraya la importancia de una educación que acompañe el flujo vital de las experiencias humanas, promoviendo un compromiso creativo y abierto que impulse la transformación social desde y con los márgenes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Cuadernos de Pedagogía – Conocimiento Abierto para la Acción Social (2018). Educar en la frontera.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2024). Pedagogía del Decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario. Octaedro.
- Fradejas de la Vega, I., & Paniagua Gutiérrez, J. (2024). Imperfecta pedagogía de lxs Oprimidxs. La Imprenta.
- Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo. Pedagogía y Saberes, 54, 155-170.

- Jiménez-Quintana, J. N., Quirazco González, S. R., Maldonado-Barrios, R., & Ayala-Cortez, S. (2024). Pedagogía crítica con enfoque de análisis interseccional. Experiencias de docentes en formación en la atención a las infancias en situación de movilidad. RELEN. Educación Normal en Latinoamérica, 2023, 86-96.
- López Quintás, A. (2021). Pensar con rigor y vivir de forma creativa. Editorial Dykinson.
- Rivero González, J. P., & Trujillo Cañellas, G. (2024). La Reología Filosófica: una didáctica físicamente responsable entre los realismos contemporáneos. En M. Bermúdez Vázquez & J. Otero Santamaría (Coords.), La trama del pensamiento: palabra, mente y belleza en la cultura contemporánea (pp. 902-922). Dykinson. ISBN: 978-84-1070-249-3.
- Sierra-Lechuga, C. (2022). "Estructura y realidad, una investigación de reología". Lógoi. Revista de Filosofía, 42, 80-126.
- Sierra-Lechuga, C. (2023). "Noología y reología o de cómo usar el legado de Zubiri hoy". Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 79 (306), 1915-1938.
revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve+3revistas.comillas.edu+3filosofia fundamental.com+3
- Sierra-Lechuga, C. (2024). "¿Razón débil? Reología y el principio metafísico de responsabilidad filosófica". Cuadernos Salmantinos de Filosofía, 51, 293-320.
filosofiafundamental.com+2filosofiafundamental.com+2revistas.upsa.es+2
- Tallei, J. I., Pasini, J. F. S., & Lobo, V. (2023). Pedagogía de frontera: una propuesta de internacionalización desde casa. Revista Iberoamericana de Educación, 93(1), 83-97.
- Zubiri, X. (1994). Inteligencia sentiente. Ediciones Rialp.

REVISIÓN SOBRE EL USO DE BLACKBOARD PARA ENSEÑAR INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA

MARÍA DOLORES RUEDA MONTERO

Universidad Camilo José Cela
Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología¹
Universidad Francisco de Vitoria
Universidad de Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, grados y másteres online han proliferado internacionalmente. La percepción de docentes y estudiantes sobre esta modalidad de estudio está cambiando, con especial énfasis tras la pandemia de la Covid-19 (Trujillo Sáez et al., 2020). Sin embargo, los modelos de educación terciaria semipresencial y a distancia, o en línea, ya eran populares con anterioridad. En España, existe una universidad pública de educación a distancia consolidada desde hace décadas, UNED (Universidad de Educación a Distancia), y destacadas universidades privadas en línea como UNIR (Universidad Internacional de La Rioja) o UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid).

La experiencia del confinamiento ha impulsado a otras instituciones educativas superiores privadas españolas a ampliar su catálogo de grados y másteres en línea o semipresenciales —como las universidades Camilo José Cela, Francisco de Vitoria, o Nebrija—, y a instituciones públicas a implementar cursos internacionales en línea que antes no ofrecían, como ocurre en las universidades de Salamanca o Sevilla. Según los datos más recientes publicados por el Ministerio de Ciencia,

¹ Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) Av. Alfonso XIII, 97, 28016 Madrid. Facultad: Facultad de Diseño, Innovación y Tecnología.

Innovación y Universidades español (2024), el 50,3% de los matriculados en postgrado en el curso 2023-24 lo son en másteres en universidades privadas, estos datos son “impulsados en gran medida por el notable crecimiento de la matrícula en universidades privadas no presenciales, que supera ampliamente al de las privadas presenciales” (p. 20).

En estas instituciones privadas, "por modalidad, las no presenciales aumentan un 73,3% y las presenciales un 56,0%" (p. 53) desde el curso 2017-18. En total, los alumnos no presenciales representan ya un 18,4% de los universitarios españoles. De entre las tendencias destacadas, se menciona que el campo de la Educación es el que mayor incremento ha sufrido en los últimos cinco años (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades español, 2024). En este contexto, los sistemas de organización virtual del aprendizaje también han crecido y se han perfeccionado. Como García Vélez et alii apuntan, “el desarrollo observado en la educación a distancia y en línea ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, y los [Entornos Virtuales de Aprendizaje] son una parte esencial de este cambio” (2023, p. 3).

Muchas organizaciones han seleccionado Blackboard Learning Management System internacionalmente para llevar a cabo cursos universitarios, en todas las áreas del conocimiento, por su diseño simple e intuitivo. Ofrece un gran número de posibilidades, tanto para alumnos como para docentes, como espacio de comunicación, y lugar de encuentro y de trabajo (Mohsen y Shafeeq, 2014). Autores como Bautista Boada (2021) lo consideran un ‘ecosistema virtual’ sumamente fácil de manejar, flexible, y personalizable, que permite adaptarse a las necesidades de todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Blackboard es un lugar donde la comunicación virtual, materiales, y recursos digitales y multimodales se vuelven tangibles (El-Hmoudova, 2021). Ofrece “un sin fin de actividades que se pueden desarrollar y aplicar de manera virtual desde cualquier lugar” (Bautista Boada, 2021, p. 115). Muchos afirman que satisface diferentes estilos y estrategias de aprendizaje (Al-khresheh y Alkursheh, 2024), poniendo énfasis en aspectos como su potencial para el aprendizaje autónomo, siempre que estos cursos estén organizados y ordenados de manera óptima (Milková, 2015), y por lo tanto diseñados exhaustivamente para ofrecer al alumnado una

experiencia con suficiente andamiaje. Algunos incluso argumentan que el aprendizaje mediado por Blackboard puede ser igual de efectivo y significativo que aquél que acontece presencialmente (Algethami, 2022).

Es importante resaltar que construir el vínculo profesor-alumno en la modalidad virtual puede ser un reto importante, especialmente cuando los contenidos se presentan en una lengua extranjera (Nasim et al., 2024). Según Montenegro Díaz (2016):

En ese proceso de construcción colectiva del aprendizaje, el uso de los recursos que ofrece es intuitivo, lo que [...] es fundamental en un entorno virtual, donde se establecerán relaciones afectivas que coadyuvan al logro de los objetivos propios del proceso. (p. 72)

Los datos de una gran diversidad de estudios llevan a concluir que Blackboard es una herramienta valiosa y efectiva para enseñar inglés como Segunda Lengua (en adelante L2), y que promueve una disposición positiva del estudiante ante el aprendizaje y adquisición de la L2 (Ta'amneh, 2020). De acuerdo con García Vélez et al.: “la motivación es un factor clave para el rendimiento académico. Los estudiantes motivados tienden a participar más activamente en las actividades de aprendizaje, realizar un esfuerzo adicional y obtener mejores resultados” (2023, p. 3).

En este capítulo se destila el fruto de una revisión bibliográfica narrativa que se centra en el área del inglés como L2, materia interdisciplinar hoy en día ineludible en los planes de estudios de cualquier disciplina debido a su importancia como lengua de transmisión del conocimiento, y de comunicación y relaciones multiculturales (Li, 2020; Martínez, 2023). Como sugiere González González (2014), una evaluación coherente y completa de las habilidades lingüísticas debe encontrar “conexiones entre lo académico, la vida y las competencias profesionales—relacionar los contenidos de la asignatura y desarrollar las competencias necesarias para satisfacer lo que buscan las empresas y el mercado actual—” (p. 6). A continuación, se analizan una serie de situaciones de aprendizaje en la L2 que testan la practicidad de Blackboard Learning Management System en cursos universitarios en línea para extraer conclusiones valiosas y extrapolables a diferentes contextos educativos superiores.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta revisión literaria narrativa se recopila un número de investigaciones significativo para contrastar sus resultados, conclusiones, y limitaciones con el objetivo de determinar si Blackboard Learning Management System puede adaptarse a cursos superiores de enseñanza del inglés como L2. Concretamente, se busca analizar si es beneficioso su uso en relación con el desempeño académico del estudiante, la práctica de las destrezas lingüísticas y refuerzo de la competencia comunicativa, y si promueve la motivación en cuanto al aprendizaje y adquisición del inglés como L2 en el alumnado no presencial.

Para este fin, se consultan exhaustivamente bases de datos y repositorios como Research Gate, Google Scholar, Dialnet y Web of Science, y se realiza una selección de estudios en contextos internacionales que investigan la efectividad de Blackboard en cursos de inglés como L2 y reflexionan sobre la satisfacción y percepción de estudiantes y docentes sobre su uso metodológico. La publicación de estos artículos se enmarca en la horquilla temporal de la última década, con especial interés en aquellas que son posteriores a 2020, que representan prácticamente el 60% del total de las experiencias seleccionadas.

De entre las fuentes, se han excluido aquellas que se refieren estrictamente a implementaciones durante el confinamiento. Si bien la totalidad de estas situaciones educativas ofrecen información relevante sobre cómo los estudiantes adquieren su competencia lingüística (Aljuaid, 2019; Algethami; Al-Khresheh, 2022), mejoran sus habilidades de expresión oral (Al Mahmud; Al-Oqaily y Salam, 2022), o sobre la percepción general del profesorado y los estudiantes sobre la adaptación (Almelhi; Khafaga, 2021), sus resultados y limitaciones no deben extrapolarse a la educación reglada no presencial, ya que, en última instancia, reflejan una realidad completamente diferente.

Según Hodges et al.(2020), profesores e investigadores no tuvieron en aquellos días la oportunidad de diseñar para aprovechar al máximo las ventajas y posibilidades del formato a distancia. En la misma línea, Gacs et al. (2020) argumentan que, conceptualmente, cabe la observación de que la crisis impide la planificación con suficiente antelación.

En aquél entonces, se respondía a un momento de emergencia, desastre, e imposición, por tanto, estos estudios presentan limitaciones que no se manifiestan cuando existe el tiempo y la formación o experiencia previas para diseñar materiales, evaluaciones, y tareas adaptándose a las particularidades de la educación no presencial.

Teniendo estos criterios en cuenta, se seleccionan 23 estudios en español e inglés que versan sobre la temática concreta propuesta. Se enumeran a continuación en orden cronológico. En primer lugar, aquellos que se refieren específicamente a destrezas lingüísticas determinadas:

- The effectiveness of using Blackboard in improving the English listening and speaking skills of the female students at the university of Hail. (Hussein, 2016)
- Using Blackboard as a tool of e-assessment in testing writing skill in Saudi Arabia. (AlTameemy et al., 2020)
- The effect of Blackboard learning on the development of English writing skills among university students. (Ta'amneh, 2020)
- Blackboard blogging in the classroom: uso de la herramienta de los blogs en asignaturas de grado. (Bosch Juan et al., 2023)
- Strengthening English language undergraduates' presentation skills: A blackboard-mediated intervention program. (Sami, 2023)

En segundo lugar, autores que reflexionan sobre la correlación entre el uso de Blackboard y el desempeño académico del alumnado:

- The effect of Blackboard Collaborate-based instruction on pre-service teachers' achievement in the EFL teaching methods course at faculties of education for girls. (El-ghamry y Hussein, 2016)
- Interacción comunicativa con Blackboard Collaborate y el rendimiento académico en estudiantes de educación a distancia. (Montenegro Díaz, 2016)
- Pros & cons of using Blackboard Collaborate for blended learning on students learning outcomes. (Hamad, 2017)

- Blackboard as a motivator for Saudi EFL students: a psycholinguistic study. (Ali, 2017)
- The effect of learning based-Blackboard System in improving students' performance in learning English. (Ahmed y Mohammed, 2020)
- Motivación estudiantil en los entornos virtuales de aprendizaje. (García-Vélez et al., 2023)
- Uso de Blackboard y aprendizaje efectivo en una institución de educación superior. (Meza-Castillo y Espinoza-Polo, 2023)
- An integrated model exploring the relationship between self-efficacy, technology integration via Blackboard, English proficiency, and Saudi EFL students' academic achievement. (Alkhreshheh y Alkursheh, 2024)

Tercero, aquellos que prestan atención al elemento motivador en exclusiva:

- Developing and piloting a literature course learnable via Blackboard for EFL literature instruction. (Al-Jabry et al., 2014)
- Developing English learning skills in Blackboard virtual learning environment. (El-Hmoudova, 2015)

Y, en última instancia, se incluyen estudios cualitativos que cuestionan a docentes y/o aprendientes sobre su percepción del uso de Blackboard en asignaturas de inglés como L2:

- Use of Blackboard application in language teaching: language teachers' perceptions at KAU. (Alsaied, 2016)
- The application of Blackboard in the English courses at Al Jouf University: perceptions of students. (Pusuluri et al., 2017)
- EFL teachers' perceptions and experiences on incorporating Blackboard applications in the learning process with modular system at ELI. (Hakim, 2020)
- Teachers' perceptions of the shift from the classroom to online. (Todd, 2020)

- Teoría del procesamiento de la información mediada por Blackboard para la enseñanza del inglés. (Bautista Boada, 2021)
- Integración de tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. (Ibarra Núñez, 2021)
- English as a foreign language teachers’ acceptance of using Blackboard Collaborate Ultra in higher education. (Alshehri, 2024)
- Exploring pedagogical perspectives of EFL instructors: advantages, disadvantages, and implications of Blackboard as an LMS for language instruction. (Nasim et al., 2024)

3. RESULTADOS

Los resultados de los estudios revisados son halagüeños. Meza y Espinoza (2023), por ejemplo, proclaman que “Blackboard tiene un impacto directo y significativo en el aprendizaje efectivo” (p. 70). Los especialistas coinciden simétricamente en sus conclusiones, que se articulan en torno a su maleabilidad y accesibilidad, las posibilidades para ‘customizar’ o personalizar el aprendizaje, y su potencial como medio para reforzar la competencia comunicativa del alumno en la L2. En general, sostienen además que mejora el desempeño y fluidez de los participantes y, por tanto, su motivación, que está intrínsecamente relacionada con su posterior éxito académico.

Los investigadores coinciden en que uno de los beneficios principales aportados por una metodología mediada por Blackboard es que admite gran flexibilidad en el espacio-tiempo, lo cual casa con la naturaleza de un curso que se ofrece íntegramente a distancia (El-ghamry y Hussein, 2016). Bautista Boada sostiene que “se apreció una educación flexible que permitió al estudiante transmitir y producir información obtenida de estas herramientas tecnológicas [...] para construir conocimientos a partir de sus saberes previos llegando a crear aprendizajes más significativos para comprender el inglés” (2021, p. 108).

Esto lleva a contemplar la posible integración de la diversidad del alumnado y la equidad. Especialistas como El-Hmoudova (2015), El-ghamry

y Hussein (2016), Montenegro Díaz (2016), o Ali (2017) ya recapacitan sobre ello antes de la pandemia. Estos autores señalan que Blackboard responde a un modelo metodológico constructivista, centrado en el estudiante, interactivo, multimodal y que atrae a una gran variedad de estilos de aprendizaje individuales. Las estrategias de aprendizaje son variadas y dinámicas y, siempre con el apoyo docente, Blackboard contempla su diversidad y las refuerza. La disparidad entre aprendientes de una L2 suele ser especialmente acusada en su nivel de competencia lingüística, por ello, Ali (2017), por ejemplo, recomienda que los ejercicios alojados en Blackboard ofrezcan intentos múltiples o ilimitados.

El aprendizaje autónomo se resalta como imprescindible para una evolución positiva en la competencia comunicativa, lingüística, digital, y mediática del alumnado. En ese sentido, ALTameemy et al. (2020) —cuyo ensayo cuenta con una muestra de 660 estudiantes— habla de un alumnado que aprecia las posibilidades de auto-evaluación en el material con base en Blackboard. Al-khresheh y Alkursheh (2024) —con 590 participantes— lo llaman ‘auto-eficacia’, un aprendizaje auto-regulado que contribuye a la motivación intrínseca del alumnado por reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje en términos críticos. Esto, a su vez, contribuye a reforzar su confianza y mejorar sus resultados en su desempeño académico.

Sin embargo, Blackboard no es un lugar de aprendizaje solitario, sino también participativo y de encuentro. Para Montenegro Díaz, “propicia la interacción comunicativa hacia el aprendizaje desde entornos colaborativos” (2016, p. 72). En palabras de Bautista Boada:

Se fortalecen las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar las cuales son competencias necesarias para que los estudiantes se desenvuelvan en un ámbito educativo y laboral con una segunda lengua, por lo que es necesario incentivar a los estudiantes para que ingresen de una manera activa a desarrollar las actividades presentadas en dicha plataforma. (2021, p. 115)

Hussein (2016) acusa limitaciones en cuanto a la colaboración entre los estudiantes, por lo que alienta a los docentes a distancia a diseñar experiencias que favorezcan la interacción entre iguales. Más tarde, este mismo autor, en colaboración con El-ghamry (2020), contempla que Blackboard puede permitir que los alumnos superen inhibiciones que

obstaculizan su comunicación en inglés en entornos presenciales, donde los individuos más extrovertidos y con mayor fluidez suelen prevalecer (El-ghamry and Hussein, 2016), o la influencia e interferencia de la lengua materna o L1 puede ser mayor (Ta'amneh, 2020).

Autores como Montenegro Díaz (2016), Ta'amneh (2020), Bautista Boada (2021), o Al-khresheh y Alkursheh (2024) afirman que el rendimiento académico es mejor a través de Blackboard, incluso cuando se comparan motivación y resultados con los de grupos presenciales (Ali; Hamad, 2017; Ahmed y Mohammed, 2020). En general, los estudiantes reportan que les motiva poder revisitar las sesiones a las que no han podido asistir y los materiales libremente, sin restricción temporal ni espacial, que aprenden de sus iguales en los foros de discusión, que pueden avanzar dentro de sus preferencias y nivel, y que el contacto regular y el 'feedback' controlado y formativo les transmite confianza en sus resultados. Aunque internet puede proveer de una ingente cantidad de material didáctico y de práctica, el estudiante confía en aquél que se encuentra en Blackboard, ya que está diseñado *ad hoc*.

Blackboard se presenta como un medio efectivo para trabajar las macrodestrezas lingüísticas a ojos del alumnado (Nasim et al., 2024). En los diferentes estudios, los participantes muestran mejoría en su destreza oral (Sami et al., 2023), la fluidez y pronunciación, y en sus avances comunicativos en general (Ibarra Núñez, 2025), también de manera escrita:

En relación con el grado de utilidad percibida [,] un alto porcentaje de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo y completamente de acuerdo en que la actividad les había ayudado a utilizar el estilo académico y el vocabulario científico en la escritura, así como había contribuido a ser más cuidadosos en la estructura de las frases y los párrafos al escribir [,] a comprobar la gramática de manera más exhaustiva [,] y a comprender acerca de conceptos relacionados con la asignatura. (Bosch Juan et al., 2023, p. 42)

No sólo se usa Blackboard con éxito para enseñar el inglés como L2, sino también con fines específicos, por ejemplo, en cursos de literatura (Al-Jabry et al. Saudi, 2014) o de metodologías de la enseñanza de la L2 (El-ghamry y Hussein, 2016). Los estudiantes reportan un ambiente sano y cómodo en el que la comunicación que se da de manera síncrona y asíncrona es enriquecedora al proceso de aprendizaje

(Alsaied, 2016; Meza Castillo y Espinoza Polo, 2023), y que promueve la variedad en muchos sentidos y, por tanto, la inclusión y la equidad, lo cual también contribuye a su motivación por el aprendizaje y la adquisición de la L2 a través de este medio digital (Pusuluri et al., 2017).

En cuanto a la percepción docente sobre el potencial pedagógico de Blackboard y su uso sistemático, los profesores universitarios a distancia aprecian las posibilidades para la creatividad que Blackboard ofrece, y su potencial para personalizar y adaptar materiales y procesos a diferentes estilos y estrategias de aprendizaje (Hakim, 2020; Alshehri, 2023). Éstos también lo relacionan directamente con un aumento de la motivación del alumnado por participar activamente en el aprendizaje de la segunda lengua. Como apunta Todd (2020), la valoración de los docentes ha mejorado sustancialmente desde inmediatamente después del confinamiento, y esto se agudiza en los últimos años como consecuencia de la experiencia, preparación, y adaptación metodológica al medio digital tanto por parte del docente (Ibarra Núñez, 2025) como del alumnado (Ali, 2017).

Se halla una correlación entre la motivación estudiantil y la competencia digital de aprendientes e instructores (Alsaied, 2016). De acuerdo con García Vélez et al. (2023): “el rol docente en la formación estudiantil debe considerar la orientación permanente de estudio, el estímulo, la guía y, sobre todo, la motivación” (p. 13). Cuanta mayor destreza técnica y sofisticación en el diseño de materiales y tareas del curso, mayor probabilidad de que los estudiantes sean “más responsables, más analíticos, y más capaces de reconocer sus limitaciones para pedir ayuda oportuna en caso de que sea necesario” (García Vélez et al., 2023, p. 13). Adicionalmente, Montenegro Díaz (2016) o Hakim (2020) insisten en que Blackboard ayuda a establecer el vínculo profesor-alumno, aunque haya una doble limitación: la no presencialidad, y la propia L2.

Una de las principales limitaciones detectadas en el aprovechamiento óptimo de la capacidad didáctica de herramientas como Blackboard es, por tanto, la insuficiente formación del profesorado en los beneficios prácticos y la facilidad de uso de la tecnología (García Vélez, 2023; Alshehri 2024). En palabras de Ibarra Núñez (2025): “los resultados enfatizan que la integración de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés tiene un impacto positivo significativo en el

aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando los docentes están capacitados para usarlas de manera efectiva” (p. 111). La creatividad y la variedad han de ser prioridad cuando se diseñan cursos superiores de inglés como L2 (El-Hmoudova, 2015).

4. CONCLUSIONES

A partir de los datos expuestos, se puede afirmar que Blackboard presenta muchas cualidades que pueden permitir la adaptación de la enseñanza y aprendizaje de una L2 a un contexto totalmente virtual y, con éxito, hacerlo de una manera comunicativa y que potencie las diferentes motivaciones y preferencias de aprendizaje en un alumnado heterogéneo que, en numerosas ocasiones, combina su práctica profesional con sus estudios a distancia. Se concluye que se puede conseguir un aprendizaje significativo de competencias que van más allá de lo meramente lingüístico, y que Blackboard ayuda a acercar a docentes y alumnos, que concurren en este espacio intangible.

La flexibilidad temporal y espacial se combina con una gran variedad en materiales y recursos que pueden resultar sugerentes para el estudiante. Todo esto permite una experiencia personalizada ya que, intrínsecamente, el diseño tanto del entorno virtual como de las posibles tareas y evaluaciones de un curso a distancia han de incidir sistemáticamente en el aprendizaje autónomo. Se ha de hacer especial hincapié en ofrecer oportunidades de auto-reflexión crítica y auto-evaluación del propio proceso de aprendizaje. Blackboard invita a poner en práctica una metodología constructivista, centrada en el estudiante y alejada de la centralidad del docente, que a su vez debe ejercer un papel mediador, orientador, y motivador.

Más allá de la autonomía personal, Blackboard también llama a la colaboración entre iguales y presenta múltiples canales comunicativos para que se dé dicha negociación. Es un entorno en el que se pueden replicar situaciones comunicativas que se asemejan a contextos realistas. Se podría decir que de este modo las tareas colaborativas en Blackboard pueden llevar a que los alumnos superen las barreras personales, espaciales y temporales no sólo para que la experiencia educativa sea más completa

—desempeñando trabajo autónomo y colaborativo—, sino también para practicar en contextos comunicativos que se asemejen a la realidad laboral del siglo XXI. Hoy en día, cada vez con mayor incidencia, los equipos se reúnen, trabajan y producen en entornos virtuales.

Numerosos estudios concluyen que los estudiantes mejoran en diferentes habilidades y competencias además de conseguir mejor rendimiento académico en la L2, incluso cuando se comparan sus resultados con los de cursos presenciales. Las destrezas relacionadas con la producción oral y escrita, y la recepción del lenguaje en su forma textual y auditiva se pueden practicar ampliamente a través de Blackboard, así como competencias digitales, comunicativas, y mediáticas. En general, docentes y discentes resaltan su fácil accesibilidad, y consideran Blackboard un espacio seguro y controlado en el que se encuentran cómodos una vez superado el período inicial de adaptación.

Son muchos los elementos motivadores resaltados por especialistas y usuarios a través de las evidencias, por lo que se puede inferir que Blackboard promueve un entorno propicio para una disposición afectiva positiva por parte del alumno. Esto es a su vez indispensable para que se dé un incremento en su motivación y que el aprendizaje y la adquisición de la L2 sean posibles. Blackboard también ayuda en la construcción del vínculo entre profesor y alumno, que es requisito para el éxito de cualquier experiencia verdaderamente formativa y significativa de impacto.

La educación a distancia y en línea debe adaptarse a las necesidades y demandas del alumnado, que son diferentes de las de los participantes en estudios superiores presenciales. Se puede concluir que su flexibilidad y adaptabilidad contribuyen a su aprendizaje. La claridad en los objetivos y el orden en la presentación de todos los elementos de un curso son también estrictamente necesarios, mucho más cuando los contenidos se presentan en una lengua extranjera. Se ha de promover la autonomía en el aprendizaje y reforzar la evaluación formativa.

Blackboard reúne las características necesarias para que los docentes comprometidos exploren sus posibilidades técnicas y creativas para enseñar una L2 de una forma que contribuya a la proyección internacional

del alumnado. Entrenar a los equipos docentes en la practicidad y facilidad de uso de herramientas como esta puede impulsar a dejar limitaciones técnicas básicas atrás. Se puede afirmar que una mayor destreza digital, combinada con una mentalidad creativa, contribuye a una mayor motivación en el alumnado y un mejor desempeño en un campo, no exento de retos, como es la educación en línea, con tantas oportunidades para la innovación.

La propia actitud y motivación del docente son cruciales. Un curso férreamente organizado, y unas instrucciones claras y detalladas en todas las áreas son andamiaje de una experiencia educativa más profunda, capaz de proveer al estudiante con todas las herramientas necesarias para tomar control y parte en su propio proceso de aprendizaje. De este modo, se le ayuda a centrarse en lo que es necesario en cada fase, y se le apoya conseguir sus metas personales, académicas y profesionales.

En definitiva, el futuro de una educación superior en línea competitiva y que promueva la excelencia reside, entre otros factores, en un incremento de la formación docente para que pueda darse la explotación de unos recursos ya accesibles para muchos instructores en el campo de la L2, como pueden ser los ofrecidos por Blackboard Learning Management System. Dado que la tendencia a crecer de esta modalidad de estudios parece estar consolidada, y que el inglés mantiene una posición predominante como lengua de intercambio de saberes y servicios internacionalmente, se torna imperativo que investigadores y docentes pongan a prueba su creatividad y capacidad de innovación para seguir adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a los entornos virtuales de aprendizaje para, en última instancia, ofrecer al alumnado una experiencia educativa de calidad de la que puedan disfrutar, primero, y que también les equipe con competencias y destrezas que pueda aplicar en su práctica profesional en un futuro inmediato.

8. REFERENCIAS

- Ahmed, R., y Mohammed, A. (2020). The effect of learning based-Blackboard System in improving students' performance in learning English. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 8, (6), 19-30. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27398.34884>
- Al Mahmud, F. (2022). Teaching and learning English as a foreign language speaking skills through Blackboard during Covid-19. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 8, 214-230. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call8.15>
- Algethami, G. (2022). Teachers' perspectives towards teaching English online at the tertiary level in Saudi Arabia. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19 Challenges*, 317-328. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid2.21>
- Ali, J. (2017). Blackboard as a motivator for Saudi EFL students: a psycholinguistic study. *International Journal of English Linguistics Archives*, 7, (5), 144-151. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p144>
- Al-Jabry, H., Salahuddin, M. y Al-Shazly, A. (2014). Developing and piloting a literature course learnable via Blackboard for EFL literature instruction. *Studies in Literature and Language*, 8, (1), 85-95.
- Aljuaid, H. (2021). Online learning of English language courses via Blackboard at Saudi universities during Covid-19: challenges and difficulties. *The Journal of Asia TEFL*, 18, (3), 780-799. <https://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.3.3.780>
- Al-khresheh, M. y Alkursheh, T. (2024). An integrated model exploring the relationship between self-efficacy, technology integration via Blackboard, English proficiency, and Saudi EFL students' academic achievement. *Human and Social Sciences Communication*, 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02783-2>
- Al-Khresheh, M. (2022). Revisiting the effectiveness of Blackboard learning management system in teaching English in the era of Covid-19. *World Journal of English Language*, 12, (1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v12n1p1>
- Almelhi, A. (2021). The Role of the Blackboard LMS in EFL course delivery during the Covid-19 pandemic: investigating attitudes and perceptions of faculty and students. *International Journal of English Linguistics*, 11, (2), 46-67. <https://doi.org/10.5539/ijel.v11n2p46>
- Al-Oqaily, E. y Salam, A. (2022). The use of Blackboard in the practice of English-speaking skills among Saudi EFL learners during Covid-19. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19 Challenges*, (2), 342-355. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid2.23>

- Alsaied, H. (2016). Use of Blackboard application in language teaching: language teachers' perceptions at KAU. *Kutubkhanah International Journal of Applied Linguistics & English Literature IJALEL*, 5, (6), 43-50. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.6p.43>
- Alshehri, E. (2024). English as a foreign language teachers' acceptance of using Blackboard Collaborate Ultra in higher education. *World Journal of English Language*, 14, 90-100. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n2p90>
- AlTameemy, F., Alrefaee, Y. y Alalwi, F. (2020). Using Blackboard as a tool of e-assessment in testing writing skill in Saudi Arabia. *Asian ESP Journal*, 16, (2), 183-202.
- Bautista Boada, F. (2021). Teoría del procesamiento de la información mediada por Blackboard para la enseñanza del inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 1, (1), 108-116. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.260>
- Bosch Juan, L., Galiana Roselló, C., Veses Jiménez, V. y Marín Vázquez, M. (2023). Blackboard blogging in the classroom: uso de la herramienta de los blogs en asignaturas de grado. *Modalidades de aprendizaje para la innovación educativa*, 39-44. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- El-ghamry, H. y Hussein, M. (2016). The effect of Blackboard Collaborate-based instruction on pre-service teachers' achievement in the EFL teaching methods course at faculties of education for girls. *English Language Teaching*, 9, 49-67. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p49>
- El-Hmoudova, D. (2015). Developing English learning skills in Blackboard virtual learning environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 517-524. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.541>
- Gacs A., Goertler, S. & Spasova, S.(2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53, (2), 380-392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- García Vélez, K., Hermida Mendoza, L., y Mendoza Cedeño, D. (2023). Motivación estudiantil en los entornos virtuales de aprendizaje. *Educación*, 29, (2), 1-19. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n2.2970>
- González González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 40, 1-15.
- Hakim, B. (2020). EFL teachers' perceptions and experiences on incorporating Blackboard applications in the learning process with modular system at ELI. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12, 392-405.

- Hamad, M. (2017). Pros & cons of using Blackboard Collaborate for blended learning on students learning outcomes. *Higher Education Studies*, 7, (2), 7-16. <http://doi.org/10.5539/hes.v7n2p7>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.1-22.
- Hussein, E. (2016). The effectiveness of using Blackboard in improving the English listening and speaking skills of the female students at the university of Hail. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3, (12), 81-93. <https://doi.org/10.14738/assrj.312.2379>
- Ibarra Núñez, J. (2025). Integración de tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Synergía*, 4(1), 111–125. <https://doi.org/10.48204/synergia.v4n1.7176>
- Khafaga, A. (2021). The perception of Blackboard Collaborate-based instruction by EFL majors/teachers amid Covid-19: A case study of Saudi universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, (2), 1160-1173. <https://doi.org/10.17263/jlls.904145>
- Li, L. (2020). *Thinking skills and creativity in second language education; case studies from international perspectives*. Routledge.
- Martínez, M. (2024). El aprendizaje basado en proyectos en la universidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 215, 57-65. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi215.11020>
- Meza Castillo, E. y Espinoza Polo, F. (2023). Uso de Blackboard y aprendizaje efectivo en una institución de educación superior. *Revista Científica Yachaq*, 6, 69-89. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v6i2.3>
- Milková, E. (2015). Multimedia application for educational purposes: Development of algorithmic thinking. *Applied Computing and Informatics*, 11, (1), 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.aci.2014.05.001>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024). Datos y cifras del sistema universitario español. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Mohsen M. y Shafeeq, C. (2014). EFL teachers' perceptions on Blackboard applications. *English Language Teaching*, 7, (11), 108-118. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n11p108>
- Montenegro Díaz, D. (2016). Interacción comunicativa con Blackboard Collaborate y el rendimiento académico en estudiantes de educación a distancia. *Hamut'ay; Revista Semestral de Divulgación Científica*, 3, 68-82. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v3i2.1322>

- Nasim, S., Mujeeba, S., AlShraah, S., Khan, I., Amir, y Ali, Z. (2024). Exploring pedagogical perspectives of EFL instructors: advantages, disadvantages, and implications of Blackboard as an LMS for language instruction. *Cogent Social Sciences*, 10, (1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2312659>
- Pusuluri, S., Abdullah, M., y Alsaye, B. (2017). The application of Blackboard in the English courses at Al Jouf University: perceptions of students. *Theory and Practice in Language Studies*, 7, (2), 106-111. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0702.03>
- Sami, A., Alzubi, A., y Nazim, M. (2023). Strengthening English language undergraduates' presentation skills: A blackboard-mediated intervention program. *PLOS one*, 18, (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289936>
- Ta'amneh, M. (2020). The effect of Blackboard learning on the development of English writing skills among university students. *Journal of Education and Practice*, 11, 83-9. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-19-12>
- Todd, R. (2020). Teachers' perceptions of the shift from the classroom to online. *Teaching International Journal of TESOL Studies*, 2, (2), 4-16. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.02>
- Trujillo Sáez, F., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, M., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F., y Postigo Fuentes, A. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de Covid-19: la opinión de la comunidad educativa. *Resumen Ejecutivo. Fad*.

EL ESPAÑOL COMO L2 EN UN CONTEXTO EDUCATIVO PLURILINGÜE EN LA PRIMERA INFANCIA. UN ESTUDIO DE CASO

DELIA GARCÍA MUÑOZ
Florida International University

JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se desarrolla en el Colegio Internacional de Sotogrande, un centro privado ubicado en el municipio de San Roque, en la provincia de Cádiz. Esta institución se configura a partir de la integración de dos referentes pedagógicos de reconocido prestigio: la filosofía Reggio Emilia y el modelo educativo del Bachillerato Internacional (IB). Ambos enfoques constituyen los pilares fundamentales sobre los que se articula su propuesta educativa.

Su entorno sociocultural se caracteriza por estar en una zona residencial de alto nivel socioeconómico, con una población aproximada de 3.000 habitantes. Este contexto proporciona un marco privilegiado para el desarrollo de una oferta educativa internacional, caracterizada por elevados estándares de calidad, innovación metodológica y un enfoque centrado en el desarrollo integral del alumnado.

Durante el curso académico 2022-2023, el centro escolarizó a 1.200 estudiantes procedentes de 56 nacionalidades distintas, distribuidos a lo largo de todas las etapas educativas. La plantilla estaba compuesta por aproximadamente 200 docentes, lo que refleja un compromiso institucional con una ratio profesor-alumno reducida y un acompañamiento pedagógico personalizado.

Como Modelo educativo y lingüístico el Colegio Internacional de Sotogrande ofrece el programa completo del Bachillerato Internacional, desde la etapa de Early Years (8 meses a 3 años) hasta los 18 años de edad. La lengua vehicular es el inglés, mientras que el español se imparte como segunda lengua (L2), permitiendo así un enfoque bilingüe y multicultural que potencia las competencias comunicativas en contextos globalizados.

Las instalaciones del centro están distribuidas en edificios diferenciados por etapa educativa, e incluyen: comedor, residencia estudiantil, guardería, gimnasio, teatro, dos aulas de música, biblioteca, laboratorios, aula de informática y espacios destinados a la actividad física. Un aspecto que destacar es la incorporación, en febrero de 2022, de un bosque de 2.100 m² habilitado como aula al aire libre, en consonancia con el enfoque experiencial y naturalista de la filosofía Reggio Emilia.

1.2. LA EDUCACIÓN INFANTIL: ORGANIZACIÓN Y ESPACIOS DEL CENTRO OBJETO DE ESTUDIO

El foco de este trabajo se sitúa en los espacios destinados a la educación infantil, los cuales se agrupan en tres edificios diferenciados: uno dedicado al alumnado de 3 a 5 años (niveles Easy 1, Easy 2 y P1), y dos destinados a estudiantes de 6 a 12 años, segmentados en dos ciclos conforme a la organización curricular del centro.

Las aulas correspondientes al primer ciclo de infantil están diseñadas para fomentar el desarrollo cognitivo, emocional, social y psicomotor a través de propuestas activas y exploratorias. Cada nivel cuenta con aulas internas y externas que facilitan el aprendizaje basado en el juego y la experiencia directa. Al acceder al edificio se encuentra el espacio denominado “Atelier”, conectado con todas las aulas. Este ambiente, representativo del enfoque Reggio Emilia, promueve la expresión artística y la creatividad mediante el uso de materiales diversos, luz, color y formas, guiados por la figura del *atelierista*, un profesional especializado en procesos creativos.

El segundo edificio acoge los niveles de P2 (6 años) a P4 (8 años) y alberga una de las dos aulas de música, compartida por toda la etapa de

infantil. La dotación tecnológica en todos los espacios es significativa: las aulas están equipadas con pizarras digitales, retroproyectores y dispositivos informáticos que refuerzan la integración de la tecnología en el aprendizaje.

El colegio fue reconocido como la primera institución educativa en España acreditada como Apple Distinguished School (2021–2024). Este distintivo certifica su compromiso con la transformación educativa a través de la tecnología. En la etapa PYP, se implementa el programa “iPad 1 a 1”, que proporciona a cada estudiante una tableta para fomentar el aprendizaje personalizado y la documentación creativa de sus procesos.

En los niveles de Easy 1 a P1, cada grupo cuenta con dos profesionales por aula: un docente principal y un asistente, quienes trabajan en inglés y español, respectivamente. Este planteamiento favorece la adquisición simultánea de ambas lenguas desde las primeras edades. Además, un profesor especialista en música interviene de forma transversal en toda la etapa.

El centro permite la doble titulación, ofreciendo a todos los estudiantes —españoles o extranjeros— la posibilidad de obtener tanto el Bachillerato Internacional como la titulación oficial del sistema educativo español. Asimismo, cuenta con un programa de actividades extracurriculares amplio y diverso, orientado al desarrollo de talentos e intereses individuales. Estas actividades abarcan desde música y artes escénicas hasta disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), ajedrez y clubes deportivos.

En síntesis, el Colegio Internacional de Sotogrande representa un modelo educativo innovador y holístico, en el que confluyen la excelencia académica, la diversidad cultural, la integración tecnológica y el desarrollo creativo. Estas características lo configuran como un entorno de aprendizaje altamente estimulante y alineado con las demandas educativas del siglo XXI.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que ha orientado este trabajo ha sido explorar y documentar, mediante un estudio de campo en un centro educativo

plurilingüe, los factores que favorecen la adquisición del español como segunda lengua en la primera infancia. Para ello, se han considerado aspectos como la temporalización, las metodologías empleadas, el uso de los espacios y materiales, los criterios e instrumentos de evaluación, la formación y perfil del profesorado, la implicación de las familias en el contexto escolar, así como el papel del equipo directivo, entre otros elementos relevantes.

3. EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA PRIMERA INFANCIA, REGGIO EMILIA Y BACHILLERATO INTERNACIONAL

3.1. APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2 EN LA PRIMERA INFANCIA

El aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en la primera infancia se enmarca en una etapa de elevada plasticidad neurocognitiva, en la que el cerebro es especialmente receptivo a la adquisición de múltiples lenguas (Meisel, 2011). Esta capacidad innata favorece el desarrollo de un bilingüismo aditivo, donde la lengua adicional no reemplaza a la lengua materna, sino que se incorpora como un recurso cognitivo y cultural complementario (Cummins, 2001; García, 2009). En cuanto a los fundamentos pedagógicos del aprendizaje temprano, los principios psicoevolutivos del desarrollo infantil indican que los niños y niñas en edad preescolar poseen una sensibilidad especial hacia los estímulos lingüísticos, los cuales deben ser presentados en un entorno multisensorial, afectivo y lúdico (Muñoz et al., 2002). El aprendizaje de la L2, por tanto, debe priorizar la comprensión auditiva y la producción oral espontánea, evitando una instrucción formal excesivamente temprana.

La exposición sostenida y significativa a la L2 en un entorno afectivo y socialmente enriquecido resulta clave para un desarrollo lingüístico equilibrado, así como para la integración educativa y social del alumnado en contextos plurilingües (Genesee, 2008). En este sentido, el aprendizaje temprano del español como L2 no solo cumple una función comunicativa, sino también una función de acceso al currículo y de inclusión cultural en sociedades donde esta lengua tiene un rol mayoritario.

3.2. ENFOQUES PLURILINGÜES: EDUCACIÓN MULTILINGÜE ADITIVA Y *TRANSLANGUAGING*

Los contextos educativos plurilingües, como el del Colegio Internacional de Sotogrande, exigen enfoques metodológicos flexibles que integren diversas lenguas sin jerarquizarlas. En este tipo de entornos, el uso simultáneo del español y el inglés como lenguas de referencia —y la visibilidad de otras lenguas maternas del alumnado— fomenta el respeto intercultural y promueve competencias metalingüísticas (García et al., 2014). Por otro lado, los programas de educación dual en la primera infancia promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico equilibrado al valorar la lengua materna como vehículo de aprendizaje y no como obstáculo (Castro et al., 2025).

En el contexto de la educación plurilingüe contemporánea, el *translanguaging* emerge como una práctica pedagógica clave que permite a los aprendices utilizar de forma dinámica y estratégica todo su repertorio lingüístico para construir significado, aprender contenidos y expresar su identidad (García et al., 2015). Aunque nació en la lingüística, desde 2018, el término *translanguaging* ha ganado fuerza como concepto educativo, tal y como han investigado Cortina et al. (2025). La investigación educativa sobre *translanguaging* se ha enfocado en su uso como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje, la inclusión, la identidad y la justicia lingüística (Cortina et al., 2025).

Esta perspectiva cuestiona los enfoques tradicionales que separan rígidamente las lenguas en el aula y propone una visión ecológica del lenguaje, en la que todas las variedades lingüísticas disponibles se consideran recursos legítimos. García (2015) amplía este marco al posicionar el *translanguaging* no solo como una técnica de aula, sino como una práctica sociolingüística natural que refleja la agencia, la identidad y la competencia real de los hablantes bilingües. En esta línea, Creese y Blackledge (2010) sostienen que las prácticas translingües promueven una participación más activa del alumnado y un entorno más inclusivo, especialmente en contextos donde el español como L2 convive con múltiples lenguas de herencia. Por su parte, estudios empíricos como el de Hopp y Thoma (2021) han demostrado que las pedagogías plurilingües, al fomentar la

transferencia gramatical y la conciencia metalingüística, benefician tanto a estudiantes con lengua materna minoritaria como mayoritaria. En conjunto, estas aproximaciones refuerzan la necesidad de diseñar entornos escolares que no solo toleren, sino que fomenten activamente el uso funcional y afectivo de todas las lenguas presentes, tal como se observa en el modelo aplicado en el Colegio Internacional de Sotogrande.

3.3. LA DIVERSIDAD COGNITIVA Y AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2

La enseñanza del español como L2 debe apoyarse en principios del desarrollo infantil, considerando las dimensiones emocional, sensorial y lúdica del aprendizaje (Muñoz y López, 2002). Estrategias como el juego, la dramatización, el arte y la exploración sensorial, enmarcadas en pedagogías como Reggio Emilia, promueven un vínculo afectivo con la lengua y estimulan su adquisición natural.

La afectividad también es clave para la inclusión: el sentimiento de pertenencia, la autoestima y la interacción emocional positiva con docentes y pares son determinantes en la motivación lingüística (Cummins, 2001). La experiencia del CIS confirma que la presencia de referentes afectivos estables, la participación de las familias y la seguridad emocional son pilares en la enseñanza eficaz del español como L2.

Bouchard refleja en su estudio que los entornos de cuidado infantil que promueven el desarrollo multilingüe lo hacen mediante la exposición lingüística y a través de relaciones afectivas, juegos compartidos y la participación activa de las familias (Bouchard et al., 2021). Modelos como el Reggio Emilia, aplicado en el Colegio Internacional de Sotogrande, refuerzan un enfoque pedagógico centrado en la autonomía, la exploración significativa y la construcción del conocimiento a través del juego, el arte y la indagación. Estas estrategias favorecen el aprendizaje de la L2 mediante contextos comunicativos reales y emocionalmente seguros.

La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner) aporta un marco pedagógico que reconoce la pluralidad de estilos de aprendizaje en el aula. Lenguajes no verbales como el musical, kinestésico, visual o interpersonal son canales legítimos de adquisición lingüística en la infancia

(Carrillo y López, 2014). El enfoque del CIS—con actividades que combinan expresión artística, movimiento, trabajo cooperativo y experiencias sensoriales—refleja esta visión pedagógica integral. Ello facilita una enseñanza del español que se adapta a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, en coherencia con el modelo IB. “La teoría de las inteligencias múltiples proporciona un modelo educativo que reconoce la diversidad de talentos del alumnado y favorece el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva multisensorial, afectiva e inclusiva” (Carrillo et. al, 2014, p. 87).

3.4. EVALUACIÓN FORMATIVA Y DOCUMENTACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

El uso de estrategias integradas —como el translanguaging, la interacción culturalmente sensible y el feedback ajustado— constituye una práctica efectiva para sostener el desarrollo multilingüe desde la primera infancia (Zheng et al., 2021). La evaluación en la enseñanza de la L2 en la infancia debe ser continua, cualitativa y centrada en el proceso. La documentación pedagógica mediante portafolios, fotografías, registros narrativos, grabaciones y muestras de trabajo, etc. permite visualizar los avances del alumnado más allá de los resultados cuantitativos (Black y Wiliam, 2009).

Este tipo de evaluación no solo informa la práctica docente, sino que también otorga valor al recorrido individual de cada niño y niña, reconociendo la multiplicidad de formas en que se expresa y adquiere el lenguaje.

3.5. INMERSIÓN PARCIAL, INPUT COMPRENSIBLE Y COORDINACIÓN DOCENTE

El modelo de inmersión parcial, con docentes que interactúan de forma exclusiva en una de las lenguas vehiculares, permite una exposición constante al español como L2 desde etapas muy tempranas. Esta modalidad favorece la adquisición natural del idioma, en línea con la teoría del input comprensible propuesta por Krashen (1982), que enfatiza la necesidad de proporcionar estímulos lingüísticos que se sitúen ligeramente por encima del nivel de competencia del niño.

Además, la integración del español en las unidades de indagación del currículo IB fomenta un aprendizaje significativo y contextualizado. La coordinación entre docentes, la diferenciación por niveles de competencia lingüística y la rotación por talleres temáticos (fonética, escritura, arte, etc.) permiten una atención personalizada, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje individuales. La evaluación en la enseñanza del español como L2 debe ir más allá de los indicadores cuantitativos. El uso de portafolios, registros narrativos, fotografías y muestras de trabajo permite documentar el progreso lingüístico desde una perspectiva formativa y cualitativa (Black y Wiliam, 2009). Esta práctica visibiliza el aprendizaje como proceso y lo valora como expresión singular de cada niño o niña. En el CIS, esta documentación pedagógica es central para adaptar la intervención docente y reconocer los avances en la comprensión y producción del español, respetando las fases evolutivas y la diversidad cultural del alumnado.

3.6. EL ENFOQUE REGGIO EMILIA: UNA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA, LA ESTÉTICA Y LA PARTICIPACIÓN

El enfoque Reggio Emilia, desarrollado en la ciudad homónima del norte de Italia bajo el liderazgo de Loris Malaguzzi, constituye una de las experiencias pedagógicas más innovadoras y reconocidas a nivel internacional en el ámbito de la educación infantil. Más que una metodología, se trata de una filosofía educativa que coloca al niño en el centro del proceso de aprendizaje, reconociéndolo como un sujeto competente, curioso, creativo y profundamente relacional (Malaguzzi, 2021). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es la recepción pasiva de contenidos, sino una construcción activa mediada por el diálogo, la investigación y la experiencia.

Uno de los pilares fundamentales del enfoque es la idea de la escuela como espacio de participación y ciudadanía, donde los niños, los docentes y las familias construyen conocimiento de forma colaborativa. Como sostiene Rinaldi (2021), la pedagogía reggiana es esencialmente una pedagogía de la escucha, en la que se valora la voz del niño y se interpreta el aprendizaje como un proceso negociado que requiere observar, documentar e interpretar.

Asimismo, el entorno es concebido como un tercer maestro, capaz de provocar, estimular y acompañar los procesos de descubrimiento. Los espacios escolares están diseñados cuidadosamente para fomentar la autonomía, la interacción y la estética, entendida esta última no como ornamento, sino como una forma de pensamiento y de relación con el mundo. Como destaca Manera (2022), la educación estética en Reggio Emilia no se limita al arte, sino que impregna todo el ambiente pedagógico, promoviendo una cultura visual y sensorial que potencia el desarrollo integral del niño.

Otra dimensión clave del enfoque es el trabajo por proyectos emergentes, en los que los intereses del alumnado guían la exploración conjunta de fenómenos naturales, sociales o simbólicos. Estos proyectos se desarrollan a lo largo del tiempo y permiten a los niños formular hipótesis, experimentar, reflexionar y construir teorías propias, en una lógica de investigación que integra múltiples lenguajes expresivos. Malaguzzi (2021) afirmaba que los niños poseen “cien lenguajes”, es decir, múltiples formas de comunicar y comprender el mundo: la palabra, el dibujo, la danza, el juego, la música, la escultura, entre otros.

El atelier es una expresión privilegiada de esta multiplicidad de lenguajes. Se trata de un espacio educativo atendido por un *atelierista*, donde se exploran materiales y técnicas en torno a procesos creativos, simbólicos y cognitivos. En palabras de Malaguzzi (1988, citado en Malaguzzi, 2021), el atelier favorece “la descentralización del pensamiento, la conexión entre manos y mente, la sensibilidad estética y la construcción compartida del conocimiento”.

El docente, en este marco, asume un rol de investigador y co-aprendiz, más que de transmisor de saberes. Su función es escuchar activamente, documentar procesos, provocar situaciones de aprendizaje y construir significados junto a los niños. Como subraya Rinaldi (2021), esta actitud requiere una práctica reflexiva constante y un compromiso ético con la infancia como sujeto de derechos.

En definitiva, el enfoque Reggio Emilia representa una pedagogía transformadora que desafía las estructuras escolares tradicionales, apostando por una educación sensible, democrática y creativa. A través

del arte, la investigación, la documentación y la participación, este modelo invita a repensar los modos en que los niños aprenden, se expresan y se relacionan con el mundo.

3.7. EL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB)

El Bachillerato Internacional (IB), fundado en 1968, representa un hito en la consolidación de una educación internacional de calidad. Su propuesta curricular se orienta al desarrollo de mentes abiertas, críticas y tolerantes, fomentando valores como el multilingüismo, la mentalidad internacional, el compromiso social y la comprensión intercultural (Halligan, 2018). Este sistema educativo está estructurado en cuatro programas: el Programa de la Escuela Primaria (PEP), el Programa de los Años Intermedios (PAI), el Programa del Diploma (PD) y el Programa de Orientación Profesional (POP).

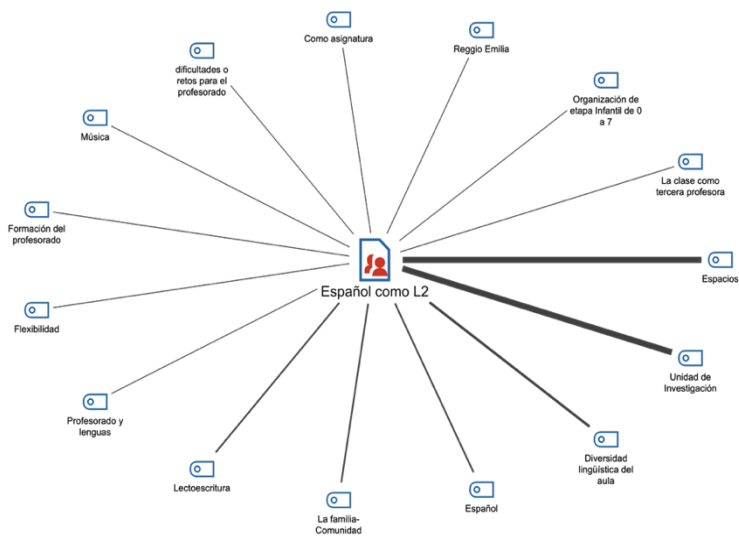
En particular, el PEP se distingue por su enfoque transdisciplinar y su apuesta por el aprendizaje autónomo. Como señalan Villaverde et al. (2018), este programa promueve que el alumnado asuma un papel activo en la construcción de su conocimiento, mediante la exploración reflexiva y significativa de su entorno. De este modo, los estudiantes desarrollan competencias clave que impactan positivamente en su vida personal, social y académica.

El IB se apoya en una serie de principios pedagógicos que estructuran su propuesta: reflexión, pensamiento crítico, enfoque constructivista, aprendizaje holístico, plurilingüismo, evaluación formativa y trabajo colaborativo (Steffen et al., 2020). La indagación estructurada es el eje vertebrador del currículo, orientada a problemas relevantes que trascienden las disciplinas tradicionales. En este sentido, Van Vooren et al. (2013) destacan que el IB busca que el alumnado adquiera conocimientos disciplinares mediante la exploración de temáticas transversales que respondan a los desafíos del mundo actual. A su vez, se reconoce la importancia de atender las necesidades lingüísticas del alumnado, promoviendo el aprendizaje de lenguas adicionales a la lengua vehicular del centro, como parte de su formación integral y multicultural.

4. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa, concretamente bajo la modalidad de estudio de caso único, centrado en el análisis profundo de las prácticas lingüísticas en un centro educativo internacional (Ver Figura nº. 1 Modelo de caso). Tal como señala Vasilachis (2019), en este tipo de enfoque la validez no reside en la generalización estadística, sino en la riqueza contextual y la efectividad de la particularización. La elección metodológica responde a la necesidad de comprender, en su complejidad, las dinámicas de adquisición del español como segunda lengua (L2) en el marco de un entorno plurilingüe e intercultural.

FIGURA 1. *Modelo de caso*



Fuente: Elaboración propia

La pregunta que ha guiado esta investigación ha sido: ¿Cuáles son los factores que favorecen la adquisición del español como segunda lengua en la primera infancia en un contexto educativo plurilingüe? El estudio se ha centrado en el grupo etario de niños y niñas comprendidos entre los 3 y 7 años, en etapas que coinciden con los niveles de educación infantil y el inicio de la educación primaria.

4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para abordar esta problemática, se empleó una estrategia metodológica triangulada mediante diversos instrumentos de recogida de datos, en todo el proceso se ha intentado respetar los compromisos éticos de la investigación suscritos por la Universidad de Granada y recogidos por la Unión Europea². Así, los participantes han firmado su consentimiento para la participación en este trabajo.

1. Diario de campo, producto de observaciones sistemáticas realizadas in situ en el centro educativo.
2. Documentación gráfica, que incluye fotografías de espacios relevantes e instalaciones clave, fundamentales para el análisis del entorno como mediador del aprendizaje.
3. Recopilación de materiales didácticos y producciones del alumnado, útiles para interpretar procesos de adquisición lingüística y representación del conocimiento.
4. Entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes vinculados directamente con la enseñanza del español y la organización de la etapa infantil:

Sonia (P1), Coordinadora del Departamento de Español en Infantil y Primaria.

Lynn (P2), Coordinadora de Educación Infantil.

Isabella (P3), Tutora de P1 (5 años).

Daria (P4), Profesora de Español y apoyo en Primaria (P2–P6).

Los temas abordados en las entrevistas incluyeron: el papel de las lenguas en el currículo, prácticas pedagógicas habituales, experiencias destacadas, estrategias de evaluación y detección de dificultades, así como rasgos personales valorados en el desempeño docente en contextos multilingües.

² Véase European Commission (2018). Ethics in Social Sciences and Humanities. Disponible en <http://bit.ly/4nU32Fn>

4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez finalizada la fase de trabajo de campo, las entrevistas fueron transcritas y, junto con los registros de observación y materiales recopilados, sometidas a un proceso de codificación y análisis temático. Este proceso se realizó utilizando el software de análisis cualitativo MAXQDA, que permitió estructurar un libro de códigos que ha permitido sistematizar la información cualitativa recogida y generar una estructura analítica coherente con los objetivos de la investigación.

Este sistema de codificación jerárquica refleja la complejidad de los factores que inciden en la adquisición del español como segunda lengua en la primera infancia, abordando dimensiones pedagógicas, organizativas, metodológicas y socioculturales.

Entre las categorías principales destacan aspectos relacionados con el profesorado (motivación, formación especializada en Reggio Emilia e IB, coordinación docente, dificultades), las metodologías de enseñanza de lenguas (inmersión, aprendizaje fonético, lectoescritura, gamificación, aprendizaje significativo, agrupamientos flexibles como el programa “El Diez”), y la diversidad lingüística del aula.

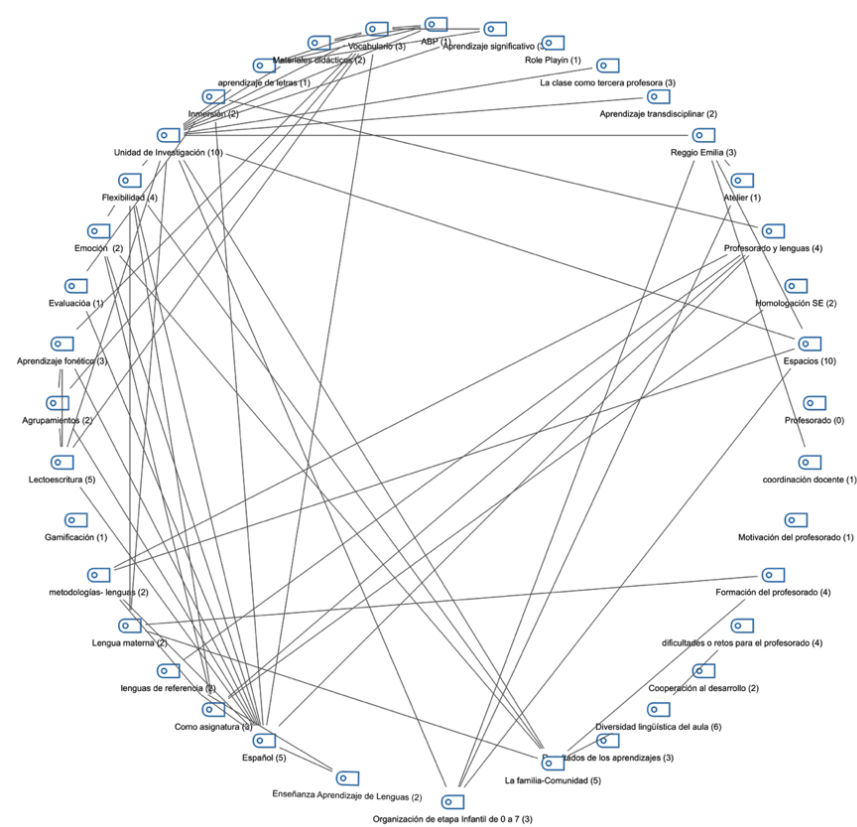
Asimismo, se integran códigos que evidencian el papel clave de la familia y la comunidad educativa, reconociendo su influencia en la socialización lingüística y emocional del alumnado. Igualmente, se identifican elementos espaciales y didácticos, como el atelier, la clase como tercera profesora, los materiales de apoyo y el vocabulario visual, que interactúan con las prácticas pedagógicas.

En conjunto, el libro de códigos ha funcionado como una herramienta fundamental para visibilizar las interconexiones entre los distintos componentes del ecosistema educativo y ha facilitado un análisis en profundidad del proceso de adquisición del español como L2 desde una perspectiva holística e integradora.

Este análisis permitió no solo identificar los factores didácticos que intervienen en la adquisición del español como L2, sino también poner de relieve el carácter holístico del proceso educativo, en el que confluyen

dimensiones organizativas, afectivas, espaciales y sociales dentro de la comunidad escolar.

FIGURA 2. Gráfica del modelo de Co-ocurrencia de Código (intersección de código).



Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos revelan una serie de líneas conceptuales fundamentadas en todo el proceso analítico. Estas líneas reflejan las respuestas a nuestra pregunta de investigación y destacan las características más relevantes en relación con el objeto de estudio: la enseñanza del español como segunda lengua (L2) en un contexto plurilingüe. Las principales son:

1. Un enfoque de inmersión flexible y afectivo

Se destaca la importancia de crear un entorno emocionalmente seguro para el aprendizaje de la segunda lengua. La estabilidad emocional del niño es un factor clave para facilitar la adquisición de la L2 (como indica Lynn: *si el niño no está feliz, no va a aprender ni inglés ni español*). La enseñanza inicial se basa en una inmersión natural, sin forzar el aprendizaje formal de la lengua desde el principio, adaptando el ritmo de adquisición al proceso individual de cada niño. (Lynn: *entonces hay niños que tardan dos y tres meses y niños que tardan... pero normalmente decimos que hasta los seis años, los primeros seis años que están aquí le damos esa oportunidad de que lo aprendan mediante inmersión, no como una segunda lengua.*)

Existe una gran flexibilidad para permitir el uso de la L1 cuando el niño lo necesita, (Lynn: Aquí hemos hecho muchos como “workshop”, cursos en los que han venido gente de Australia y de otros países a explicarnos que si la lengua materna no está desarrollada, la primera lengua, no puedes fundamentar unos conocimientos que no existen. Entonces, es muy importante que los padres sigan haciendo, trabajando en su casa y entonces más rica será esa segunda lengua a nivel bilingüe o como segunda lengua. Pero aquí casi todos los alumnos que empiezan en Easy One salen del colegio siendo bilingües).

2. La presencia de doble input lingüístico desde etapas muy tempranas

Desde la guardería los niños y las niñas están expuestos simultáneamente al inglés y al español a través de profesores nativos de cada lengua en las aulas. Se trata de un modelo de co-enseñanza bilingüe temprana: un docente habla en inglés y otro en español durante las actividades cotidianas. (Lynn: *hay dos profesoras en cada aula en lo que es la guardería, una habla en inglés y otra en español (lo reafirma Sonia), entonces el idioma al ser un colegio que tiene más de 53 nacionalidades, está muy presente, entonces esas dos lenguas son como las de referencia. Una vez que pasan a Easy One, que sería como el primer curso de infantil, las tutoras hablan en inglés y después las assistant*

que son como el apoyo, monitoras, algunas son profesoras cualificadas, otras monitoras, unas hablan en inglés y otras en español). Posteriormente, se va introduciendo de manera progresiva la enseñanza específica del español como asignatura en el currículo (Lynn: Y ya en Easy One empiezan a tener horas en español como si fuera... como una asignatura).

3. Integración del español como L2 en las unidades de investigación.

Se observa una clara integración del español en los proyectos globales que articulan el currículo (modelo IB y enfoque Reggio Emilia), lo cual favorece un aprendizaje significativo basado en los intereses del niño y la contextualización de los contenidos lingüísticos. El español se trabaja no como un bloque aislado, sino como una herramienta comunicativa transversal a todas las áreas de aprendizaje, lo que potencia su funcionalidad real en el aula (Sonia: *siempre intentamos integrar con la unidad. La unidad nos marca el tipo de textos; nos marca la gramática, el vocabulario, etc., incluso las actividades que hacemos en torno a esto*). (Lynn: *esta unidad se llama “comida del suelo” y entonces están aprendiendo todas las matemáticas, la lengua, las ciencias desde esa temática*).

4. Adaptación individualizada y grupos dinámicos de trabajo.

El centro implementa un sistema de agrupación flexible por niveles de competencia lingüística, lo cual permite atender las diferencias interindividuales en el desarrollo de la L2. Las actividades específicas de desarrollo fonológico, vocabulario, lectura y escritura son distribuidas en pequeños grupos, revisados y reorganizados cada pocas semanas en función del progreso de cada alumno. Este procedimiento asegura un seguimiento continuo y una atención personalizada en el aprendizaje del español. (Lynn: *aquí agrupamos a los alumnos todas las mañanas, se llama “language group”, grupo de lengua y los dividimos en grupos más pequeños utilizando los assistants, que son los monitores y las personas que apoyan a cada equipo, que normalmente aquí suele haber una profesora y una ayudante en cada clase; en easy one igual, en P1 ya son*

dos ayudantes compartidas con las tres clases; entonces los grupos se desdoblan y se van reuniendo y entonces hay un grupo que trabaja vocabulario, otro que trabaja fonetics, otro que trabaja escritura y otro grupo que trabaja motricidad fina. Y después, un día más, el viernes, que hay una persona extra se trabaja lectura compartida... se van poniendo en grupos de diferentes tamaños porque, por ejemplo, para vocabulario puedes tener un grupo de 11 personas, pero para trabajar la escritura, ...pues es mejor trabajar con seis. entonces cada profesor va trabajando un área con ese grupo, cada tres semanas nos vamos reuniendo y vamos rotando entre nosotros mismos los alumnos y moviéndolos de grupo).

5. Importancia del trabajo colaborativo con las familias.

El centro establece un trabajo estrecho con las familias para apoyar el desarrollo de la L1 en el hogar, asumiendo que un buen desarrollo de la lengua materna es fundamental para construir una L2 sólida (principio de interdependencia lingüística) (Lynn: *Pero es muy importante la comunidad, el apoyo de los padres, el apoyo nuestro a las familias, la relación, los grupos que se hacen... los utilizamos y vienen, aquí tenemos niños de Ucrania... entonces si hay que buscar familias que vengan esos primeros días para ayudar y lograr que el niño se sienta seguro. Una vez y esto siempre, que el niño está seguro y está estable, el segundo idioma, sea el que sea, sale. Pero es muy importante que se sientan seguros, sobre todo en esta edad*).

6. Un entorno plurilingüe real.

El colegio trabaja con niños de más de 50 nacionalidades, con situaciones de multilingüismo real. Este contexto favorece la interacción natural de distintas lenguas y culturas, promoviendo la conciencia metalingüística desde edades muy tempranas. (Lynn: *Ahora mismo si te fijas, mira, así por encima, hay ahí un niño que es checo, ruso, italiano, rumano, inglés, rusa, portugués, español, inglés, de malta (inglés) y español, en solo un grupo Y ellos se comunican entre ellos*).

7. Transferencia progresiva de habilidades fonológicas.

Los resultados evidencian una transferencia planificada de las habilidades fonológicas desde el inglés hacia el español. Dado el mayor grado de complejidad fonética del inglés, el desarrollo inicial de la conciencia fonológica se trabaja primero en esta lengua, lo que posteriormente facilita la adquisición de la correspondencia fonema-grafema en español, dada su mayor transparencia ortográfica. (Sonia: *por eso es por lo que lo empiezan en inglés porque el inglés es mucho más difícil y hay muchos más sonidos que en español. Y ya el curso que viene empiezan con nosotros los sonidos en español tienen que distinguir muy poquitos; se confunden con la “m” nuestra, ellos lo llaman “mi” pero son palabras, sonidos muy concretos, lo demás ya lo saben porque en inglés hay muchos más sonidos. Por eso primero dejamos que lo cojan bien en el inglés y al siguiente curso es cuando empezamos en español*).

8. La coordinación docente como estrategia de personalización.

Un aspecto especialmente relevante es el papel central de la coordinación docente, que permite una atención altamente personalizada y una evaluación continua de los avances lingüísticos de cada niño. Las docentes trabajan de forma colaborativa, ajustando los grupos de intervención según las necesidades detectadas en fonética, vocabulario, comprensión lectora, expresión oral o escritura. Este trabajo en equipo facilita itinerarios de aprendizaje diferenciados, optimizando el acompañamiento individual en el desarrollo de la L2. (Lynn: *el Reggio Emilia, te permite adaptarte a eso que necesita el alumno, porque al haber tantas nacionalidades, los alumnos que entran te permiten adaptarte a sus necesidades pero claro con mucha organización y mucha coordinación porque si no es un caos...*” *cada viernes yo trabajo de manera individual con cada alumno 10 minutos en el que voy viendo donde esta, exactamente, si ya puede leer, le apunto el libro que ha leído...entonces, cuando llega el año siguiente, el siguiente, el siguiente, ya saben todos los libros que ha leído el alumno,*

los comentarios que yo le he hecho ya pueden unir sonidos, está formando palabras, la comprensión necesita reforzar y esto se lo mando a los padres en una carpeta el viernes).

9. La mediación de la creatividad y la expresión artística.

El modelo pedagógico estudiado otorga un papel protagonista a la creatividad, el arte y la experimentación sensorial como vías naturales de expresión y aprendizaje lingüístico. Las actividades artísticas, el juego simbólico, el taller sensorial (*atelier*) del enfoque Reggio Emilia y los proyectos dramatizados constituyen espacios privilegiados para el desarrollo del vocabulario, la competencia narrativa y la interacción social en español, destacando el poder de la representación artística como vehículo de construcción del lenguaje en edades tempranas.

La enseñanza del español como segunda lengua no se limita a momentos de instrucción formalizada, sino que se articula dentro de proyectos globales en los que las actividades artísticas (talleres de arte, dramatización, música, juego simbólico y creación de espacios sensoriales) constituyen espacios privilegiados de interacción lingüística significativa. (Lynn: *Mira os voy a enseñar esta, esto es el “atelier” es una zona donde, donde se trabaja mucho el arte, la creatividad, se trabaja con la iluminación, con las formas, con el color, materiales.... Tenemos una persona que se llama... atelierista que es la que trabaja aquí de manera permanente con los niños*). (Sonia: *Esto es una parte esencia del este centro, la música, el arte, el deporte también, los musicales que se hacen cada año empiezan desde pequeñitos en Easy One*).

Desde una perspectiva más amplia, la incorporación de la creatividad y la expresión artística en el proceso de adquisición del español como L2 permite activar múltiples canales de representación del conocimiento (verbal, visual, corporal, emocional), lo que incrementa las posibilidades de consolidación y transferencia lingüística en la memoria de los niños y las niñas.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio cualitativo, basado en la experiencia pedagógica del Colegio Internacional de Sotogrande, permite extraer un conjunto de conclusiones relevantes acerca del aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en la primera infancia en contextos plurilingües.

En primer lugar, se confirma el papel central de los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua en edades tempranas. El bienestar emocional, la seguridad afectiva y el acompañamiento personalizado constituyen condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia lingüística, lo que refuerza la importancia de crear entornos de aprendizaje seguros, motivadores y emocionalmente sostenibles.

En segundo lugar, la inmersión bilingüe temprana, entendida como una exposición natural, progresiva y flexible a ambas lenguas, favorece la adquisición funcional del español desde los primeros meses de vida. El respeto a los ritmos individuales de aprendizaje, junto con el uso instrumental de las lenguas en situaciones reales de comunicación, permite consolidar los procesos de adquisición de forma no forzada.

En tercer lugar, se destaca la eficacia de los modelos pedagógicos integradores que articulan la enseñanza de la lengua dentro de las unidades de investigación interdisciplinarias, propios de los enfoques Reggio Emilia e IB. Este tipo de metodologías permite contextualizar los aprendizajes lingüísticos en experiencias significativas para los menores, favoreciendo tanto la comprensión como la producción en español.

Asimismo, el análisis subraya la importancia de la coordinación docente como elemento estructural indispensable para personalizar la enseñanza. La organización flexible de los grupos de trabajo, la revisión continua de los progresos lingüísticos y la intervención diferenciada optimizan los itinerarios de aprendizaje de cada alumno, permitiendo atender la heterogeneidad del alumnado en entornos plurilingües.

Del mismo modo, se constata el rol fundamental de las familias como agentes activos en el proceso de adquisición de la L2. El trabajo conjunto familia-escuela no solo asegura el mantenimiento de la lengua materna

—facilitando la transferencia lingüística— sino que genera un entorno culturalmente enriquecido que potencia la adquisición del español.

Por último, la incorporación sistemática de la creatividad, la expresión artística y la experimentación sensorial se configura como una vía privilegiada de desarrollo lingüístico en la primera infancia. Estas actividades lúdicas, multisensoriales y emocionalmente estimulantes permiten consolidar el vocabulario, la competencia narrativa y la interacción comunicativa en español en un ambiente de baja ansiedad y alta motivación.

En conjunto, los resultados de este trabajo refuerzan la necesidad de modelos pedagógicos globales, sensibles, interdisciplinarios y altamente coordinados, que permitan integrar de forma natural el aprendizaje del español como segunda lengua en la primera infancia, respetando tanto la diversidad lingüística como el desarrollo integral de los niños.

8. APOYOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i LEyLA (Ref. PID2021-123055NB-I00), financiada por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033 y según proceda: “FEDER Una manera de hacer Europa” o por la “Unión Europea NextGenerationEU/PRTR”.

9. REFERENCIAS

- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Carrillo, M., & López. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples. *Contextos Educativos*, 17, 79–89.
- Castro, D. C., Franco-Jenkins, X., & Chaparro-Moreno, L. J. (2025). The effects of dual language education on young bilingual children’s learning: A systematic review of research. *Education Sciences*, 15(3), 312. <https://doi.org/10.3390/educsci15030312>
- Cortina-Pérez, B., Moreno-Guerrero, A.-J., y Trujillo-Sáez, F. (2025). Is ‘translanguaging’ an educational concept? A comparative bibliometric analysis of ‘translanguaging’ research from linguistic and the educational perspectives. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2517336>
- Creese, A., y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy: Negotiating identities*. Informa UK Limited. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>
- García, O., y Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., Wei, L., Wright, W. E., & Boun, S. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223–240). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch13>
- Genesee, F. (2023). Sociocultural dimensions of early dual language learning – Corrigendum. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26(1), 252. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000852>
- Halligan, J. (2018). Introducción al número 7, 50 años de una Educación IB. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (7), 1–6.
- Hopp, H., & Thoma, D. (2021). Effects of plurilingual teaching on grammatical development in early foreign-language learning. *The Modern Language Journal*, 105(2), 464–483. <https://doi.org/10.1111/modl.12709>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed.). Pergamon.

- López y Muñoz (2002–2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (13–14), 169–175.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Manera, L. (2022). Art and aesthetic education in the Reggio Emilia approach. *Education 3-13*, 50(4), 483–493.
- Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511862694>
- Montanari, S., Simon-Cereijido, G., Bai, J., & Subrahmanyam, K. (2024). Heritage language development in Spanish–English-speaking preschoolers: Influences on growth and challenges in the first year of English-only instruction. *Journal of Child Language*, 1–27. <https://doi.org/10.1017/S030500092400045X>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender*. Ediciones Morata.
- Steffen, V., Steffen, D. P., & Bueno-Villaverde, Á. (2020). Spanish legislation and IB PYP language policy development. *Journal of Supranational Policies of Education*, (12), 99–120.
- Van Vooren, C., Lai, C., Ledger, S., Bueno Villaverde, A., & Steffen, V. (2013). *Additional language teaching and learning in International Baccalaureate Primary Years Program schools*. Cardiff: IB.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Villaverde, A. B., Steffen, V. R., & van Vooren, C. (2018). Enseñanza de lenguas adicionales mediante indagación en colegios internacionales con el programa de escuela primaria. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (30), 117–129.
- Zheng, Z., Degotardi, S., & Djonov, E. (2021). Supporting multilingual development in early childhood education: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 110, Article 101894. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101894>

DISORTOGRAFÍA Y DIGLOSIA EN UN CONTEXTO FRONTERIZO: ESTUDIO CON ESCOLARES DE LA CIUDAD DE CEUTA

MARÍA JESÚS PAREDES DUARTE

Instituto de investigación en Lingüística Aplicada (Universidad de Cádiz)

M^a DEL CARMEN AYORA ESTEBAN

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Para empezar a establecer una posible relación entre disortografía y diglosia, debemos comenzar por definir ambos conceptos para después estudiarlos en un contexto fronterizo como el que a continuación presentamos.

El bilingüismo y la **diglosia**, conceptos a menudo confundidos, tienen significados distintos en el ámbito de la Lingüística. Mientras que el bilingüismo se refiere a la capacidad de una persona para hablar y entender dos idiomas de manera fluida, la diglosia describe una situación en la que dos idiomas o variedades de un idioma coexisten en una comunidad, pero con diferentes funciones sociales y contextos de uso. La diglosia es un fenómeno lingüístico que se produce cuando en una comunidad se utilizan dos variedades de un idioma, o dos idiomas diferentes, en función de la situación social. Por lo general, una de estas variedades se considera «alta» (H) y la otra «baja» (L). La variedad alta se utiliza en contextos formales, como la educación, los medios de comunicación y la literatura, mientras que la variedad baja se usa en situaciones informales, como conversaciones cotidianas y familiares. Una de las diferencias más notables entre el bilingüismo y la diglosia radica en la función que cumplen los idiomas o variedades involucradas. En el bilingüismo, los hablantes son capaces de utilizar ambos idiomas en una variedad de contextos, sin una jerarquía clara entre ellos. Por el contrario, en la diglosia, hay una clara división de funciones entre

las dos variedades, lo que limita el contexto en el que cada una se utiliza. Esto puede llevar a situaciones en las que una variedad es vista como más «prestigiosa» que la otra (Ayora Esteban, 2008).

Por su parte, la **disortografía** es un trastorno específico del aprendizaje que afecta la capacidad de escribir de forma correcta. Se caracteriza por la presencia de errores ortográficos frecuentes y persistentes, que no se deben a un bajo nivel de educación o a problemas de visión o motricidad fina. Es un trastorno que afecta a la capacidad de escribir, presentando el niño o la niña una dificultad para transcribir palabras y para seguir las normas ortográficas (Cano López y Fernández López, 2019). Este trastorno suele ir acompañado de otros que afectan al lenguaje oral o escrito. Afecta la percepción, motricidad, atención, psicomotricidad y capacidades de análisis y síntesis, impactando negativamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Dado que todas las disciplinas académicas se articulan a través del lenguaje, la disortografía impide que el estudiante desarrolle plenamente sus capacidades cognitivas y adquiera nuevos conocimientos.

De este modo, García Vidal (1989), lo define como “el conjunto de errores de la escritura que afecta a la palabra y no a su trazado o grafía”. La gran dificultad del alumno disortográfico es la adquisición y asimilación de la normativa ortográfica a la hora de construir un discurso escrito. En muchos casos, la disortografía viene asociada a la dislexia; de ahí que a veces se confundan ambos trastornos. En otros casos, el alumno manifiesta disortografía como un problema de aprendizaje específico: sin indicios de problemas en la lectura, discapacidad intelectual o déficit de atención. Es por tanto, la disortografía una alteración del lenguaje escrito, donde se observan dificultades en la ortografía y escritura, sin necesidad de que se den también en la lectura como sería el caso de la dislexia (Torres Moreno, 2011). La misma autora señala que son muchas las causas de la disortografía entre las que destacamos causas de tipo perceptivo (deficiencias en percepción, memoria visual y auditiva y deficiencias a nivel espacio-temporal), causas de tipo intelectual (déficit o inmadurez intelectual), causas de tipo afectivo-emocional (bajo nivel de motivación), causas de tipo pedagógico (inadecuación del método de enseñanza) y causas de tipo lingüístico y

sociocultural que son las que nos interesan pues afectan a las dificultades en la articulación de fonemas y al desconocimiento y uso de vocabulario. Estas últimas pueden deberse al aprendizaje de una L2 que, en contextos diglósicos, se hacen más relevantes ya que el niño hace una escolarización en esta lengua y no en la L1.

La investigación ha demostrado que el grado de destreza de la lengua escrita depende del nivel de competencia en la lengua oral y de las habilidades específicas de la lectura, fundamentalmente de la decodificación fonológica que permite la identificación de las palabras (Gough, Hoover y Peterson, 1996; Hoover y Gough, 1990). Muchos niños de origen inmigrante podrían encontrar dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, especialmente si su lengua materna está muy alejada de aquella (Downing, 1984). Tal es el caso que nos ocupa. En las comunidades bilingües, sobre todo en aquellas de carácter diglósico, muchos individuos se encuentran en la necesidad de aprender dos lenguas, más aún los que hablan una lengua minoritaria que deben adquirir como segunda lengua (L2).

la mayoritaria o lengua de mayor poder comunicativo y social. En la actualidad, se investiga sobre la influencia que tiene el contexto lingüístico y socio-cultural de niños pertenecientes a una minoría étnica sobre el éxito o fracaso de la lecto-escritura en comparación con los niños monolingües.

El caso de Ceuta, al igual que el de Melilla, del que después hablaremos, se caracteriza por acoger un importante colectivo cuya lengua materna es otra diferente. Más de la mitad de los estudiantes ceutíes escolarizados en primaria tienen como L1 el *dariya*: dialecto del árabe marroquí con gran presencia de hispanismos y solo de uso oral. Muchos de estos niños proceden de familias afincadas en la ciudad desde hace varias generaciones o de familias inmigradas recientemente. Estos niños, nacidos en Ceuta, han de iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura en una segunda lengua (español) que no es la materna ni la practicada habitualmente en casa. Dependiendo del uso lingüístico de los adultos de su entorno y de su nivel socio-cultural y económico, se encontrarán con más o menos dificultades en la escolarización. Este hecho provoca en ocasiones problemas lingüísticos, que repercuten negativamente en el rendimiento académico, en la continuación de sus estudios y en su integración socio-

laboral. En la ciudad de Ceuta la única lengua oficial es el español, pero encontramos dos lenguas muy diferentes, si bien en estrecho contacto, patrimonio de dos comunidades tan dispares como la cristiana y la musulmana. La casi totalidad de los musulmanes tienen como lengua materna el *dariya*, que deriva del árabe clásico y significa ‘lengua de la calle’. Es un dialecto del árabe de origen fundamentalmente rural y cuyas características actuales son fruto de numerosas influencias (Vicente Sánchez, 2008: 545). El *dariya* no se transmite formalmente, sino a través de una enseñanza oral y comparte con el árabe marroquí en general características exclusivas comunes a las lenguas orales (mayor nivel de redundancias, de rasgos fáticos y muletillas, de elementos paralingüísticos...). Se trata de un dialecto que carece de estructuras gramaticales fijas y de soporte escrito, por lo que no se transmite formalmente, sino a través de una enseñanza oral impartida mayoritariamente por personas con escasa instrucción o bajo nivel cultural. El *dariya* posee un vocabulario limitado, por lo que curiosamente contiene una gran cantidad de hispanismos para designar determinados campos semánticos.

Desde el punto de vista social, las dos lenguas en contacto en Ceuta (español y *dariya*) no comparten el mismo estatus. Su coexistencia está marcada por un desequilibrio a favor del español, fenómeno normal en una situación de diglosia. Se observa también que los que hablan la lengua A (español) no sienten apenas necesidad de aprender la lengua B (*dariya*), es decir, se produce lo que podemos llamar un bilingüismo unidireccional. No obstante, debido a la dificultad existente a la hora de delimitar bien los conceptos de bilingüismo y diglosia, nosotros optamos por utilizar el término de lenguas en contacto —un terreno igualmente complejo, lleno de matices y con una terminología poco definida— en su acepción neutra (cf. Ayora Esteban, 2008). En este sentido, acogemos lo expresado por López Morales (1993: 78), quien sostiene que el manejo de lenguas diferentes debe analizarse dentro del marco de las lenguas en contacto, integrándose en los estudios de bilingüismo, y que el concepto de diglosia tiende a trivializarse.

En el sistema educativo de Ceuta, es evidente que se persigue la asimilación a la lengua oficial, que es la española. Se podría decir que estamos ante un fenómeno de submersión, caso de lenguas en contacto

donde se llevan a cabo programas solo en la L1 o L2 del alumno (Moreno, 1998), es decir, programas monolingües, circunstancia en la que nos encontramos: la L2 de los escolares es la única lengua de instrucción, por ser la oficial del país. Se les evalúa como si su lengua materna fuera la española, lo que constituye, como ya hemos señalado, una de las causas principales del fracaso escolar. Al ser el dariya una lengua oral y muy diferente a la española, estos alumnos presentan bastantes dificultades para el dominio del español claramente manifiestas cuando oímos o leemos sus producciones orales y escritas. Sus expresiones lingüísticas en la L2 se caracterizan por su espontaneidad, sus elipsis, frases incompletas con una sintaxis muy sencilla, numerosas palabras comodines y léxico pobre y genérico, rasgos que también se reflejan en sus textos escritos. Como señala Jáuregui (2000: 151), son típicas características de cualquier lenguaje oral. En líneas generales, este grupo emplea un código u otro – el español y o el dariya- según la función otorgada al lenguaje en ese momento o según el contexto en el que se hallen: en las instituciones, en el trabajo, en la calle, con los amigos, etc. De hecho, el uso del dariya en las aulas se produce en la mayoría de las ocasiones para ocultar mensajes ante los demás, es decir, como mecanismo de defensa, ya que el profesorado carece de conocimientos de dicha lengua. Para los alumnos de L1 dariya la lengua es el instrumento que los distingue y los defiende frente a la cultura occidental (función lingüística de confrontación o exclusión, Martín Rojo, 1995).

Según Ayora Esteban (2025), lo que acabamos de exponer nos indica que, desde el punto de vista social, ambas lenguas no comparten el mismo estatus. Su coexistencia está marcada por un desequilibrio a favor del español, fenómeno normal en una situación de diglosia, Este término fue introducido en 1930 por el lingüista W. Marçais, pero fue divulgado por Ferguson (1959: 328): Existe diglosia cuando hay un reparto de funciones entre un registro culto y un registro coloquial de forma que cada uno es empleado en ciertos dominios: el primer registro en situaciones formales y el segundo en contextos informales de la vida cotidiana. Este segundo registro suele adquirirse como lengua materna, en tanto que el primero se aprende formalmente en contextos académicos o religiosos. Por su parte, Fishman (1979) propuso una

interpretación de diglosia, rompiendo con las restricciones de Ferguson, de gran trascendencia, al extender este término a todo tipo de situaciones en las que se dan dos o más variedades lingüísticas. Ya sean variedades de una lengua, o lenguas diferentes. Si aceptamos que existe diglosia cuando los sistemas implicados son lenguas distintas, vamos a encontrarnos muchos casos en los que hemos de oponer la lengua de la clase dominante a la lengua de la clase dominada. Desde el punto de vista educativo la situación de diglosia descrita incide de manera muy significativa en el aprendizaje escolar (Roa Venegas, 2006): se persigue la asimilación a la lengua vehicular. Pero tampoco podemos olvidar que el grupo hablante de *dariya* tiene el español como el idioma oficial que se habla en la comunidad a la que pertenece, no en condición de lengua extranjera. Desde el punto de vista lingüístico, la lengua ha de ser un instrumento de comunicación imprescindible en la sociedad y que regula y planifica la conducta, por lo que consideramos necesaria una buena competencia comunicativa para que el niño obtenga provecho de las sucesivas etapas educativas por las que pasa. Y, precisamente, la falta de dominio tanto de la competencia comunicativa como de la competencia lingüística en lengua española por parte de este grupo, constituye una de las causas principales del fracaso escolar.

2. OBJETIVOS

Se trata este de un estudio descriptivo cuyo objetivo principal es analizar errores ortográficos en la escritura de textos españoles por parte de escolares de educación primaria y lengua materna *dariya* en un contexto diglósico como es la ciudad de Ceuta. En lo que respecta a objetivos específicos, trataremos de distribuir esos errores en los distintos niveles de educación primaria, de primero a sexto, presentando una ponderación entre palabras escritas y faltas cometidas y clasificando estas últimas en diferente tipología. También compararemos estos resultados con estudios hechos en otros contextos diglósicos como la ciudad de Melilla, por si pueden anticipar la influencia de la situación lingüística en la disortografía presentada.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, hemos seleccionado 12 informantes (2 por nivel educativo de primero a sexto de primaria) de lengua materna *daríya* escolarizados en un centro de la comunidad de Ceuta y les hemos realizado dictados con distinto número de palabras según la edad y el nivel educativo. Estos dictados aparecerán en el anexo del trabajo.

Más tarde, se ha realizado un análisis de dichos dictados, aportando resultados cuantitativos que se refieren al número de palabras erróneas por palabras escritas y su ponderación por individuo y por nivel educativo y, resultados cualitativos que demuestran la tipología de errores cometidos en el contexto de educación primaria.

Como no se ha establecido un grupo de control con estudiantes del mismo centro con lengua materna española (se hará en posterior ocasión) y debido a la inexistencia de trabajos de este tipo en la comunidad de Ceuta (de ahí la innovación y novedad del nuestro), hemos añadido una comparativa con estudios realizados en Melilla, cuya contexto diglósico es muy similar aunque la L2 es otro dialecto del árabe conocido como *mazigio*.

4. RESULTADOS

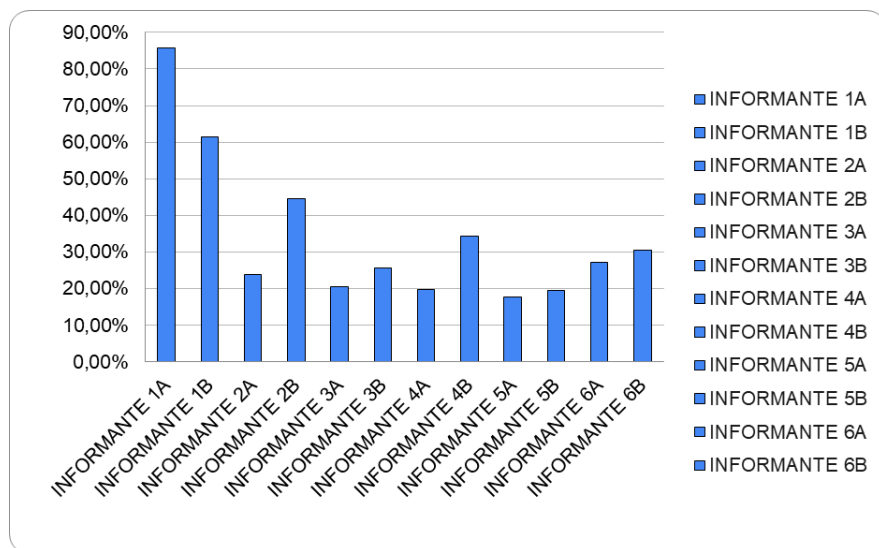
En este apartado vamos a ofrecer por un lado los resultados cuantitativos y, por otro, los cualitativos de la investigación llevada a cabo. En el apartado de discusión, serán comentados y analizados según sus distintas aportaciones.

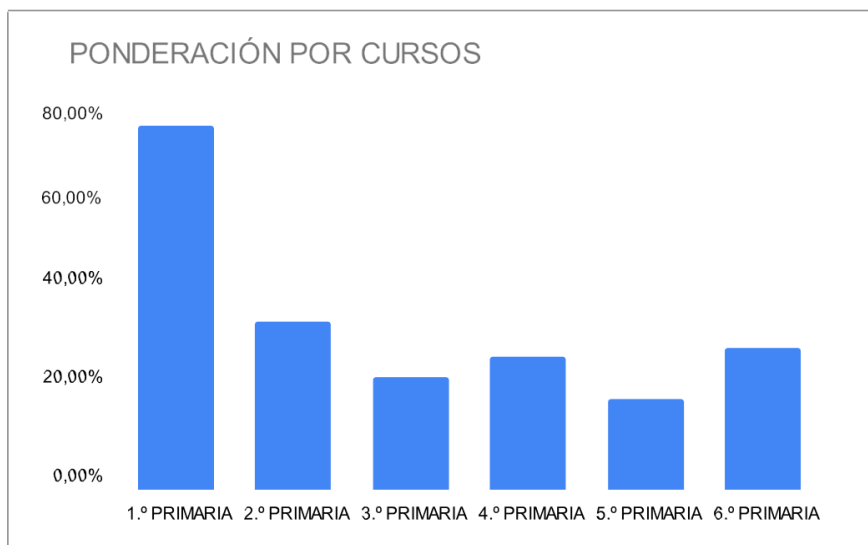
4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación se presenta una tabla con el número de palabras escritas por cada informante en los dictados que se les realizaron según el nivel educativo, el número de errores cometidos y la ponderación entre ambos.

INFORMANTES	Nº DE PALABRAS	Nº DE ERRORES	PONDERAR
INFORMANTE 1A	7	6	85,71%
INFORMANTE 1B	13	8	61,54%
INFORMANTE 2A	67	16	23,88%
INFORMANTE 2B	65	29	44,62%
INFORMANTE 3A	44	9	20,45%
INFORMANTE 3B	47	12	25,53%
INFORMANTE 4A	61	12	19,67%
INFORMANTE 4B	64	22	34,38%
INFORMANTE 5A	68	12	17,65%
INFORMANTE 5B	134	26	19,40%
INFORMANTE 6A	59	16	27,12%
INFORMANTE 6B	59	18	30,51%

Los datos se distribuyen en dos gráficas que revelan respectivamente la ponderación por informante y por nivel académico cursado.





4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

En los resultados cualitativos, enumeramos los distintos errores ortográficos cometidos por cada informante seguido de la palabra correcta. En el apartado de discusión se ofrecerá una tipología de los mismos.

- Informante 1A: virnes (viernes), dicen (diciembre), Pamama (La mamá), Ardi (ardilla), 1 0 (1º), primarria (primaria).
- Informante 1B: rern es (viernes), Lamama (La mamá), ardicha (ardilla), juarada (guarda), Castañas (castañas, pone un punto delante también erróneo), cemichar (semillas), ¶ aimaria (primaria).
- Informante 2A: marciana (Marciana), ensallaba (ensayaba), nuebas (nuevas), ha su alrededor (a su alrededor), hacían (Hacían), que se (que se), ha (a), rebolotear (revolotear), ha (a), el mosquito (El mosquito), ha (a), ermanos (hermanos), algien (alguien), ha (a), asilo (así lo), icieron (hicieron).
- Informante 2B: Miedras (mientras), marciana (Marciana), ensayava (ensayaba), luevas (nuevas), los mosquito (los mosquitos), contento (contentos), asus (a sus), aredador (alrededor), acian (hacían), dando (tanto), quelar (que la), diestrída (diestraída), (un punto que no es necesario), la tortuga (La tortuga),

sefueran (se fueran), arevotear (a revolotear), aotra (a otra), por que (porque), estaba (estaban), ocuapado (ocupadas), el mosquito (El mosquito), (un punto que no es necesario), asus (a sus), ermanos (hermanos) al gien (alguien), an (a), picara (picar), as (así), isiro (hicieron).

- Informante 3A: salio (salió), casa. Paresia (casa. Parecía), Paresia (Parecía), iva (iba), tiempó (tiempo), embarulllava (embarullaba), (.) (sin espacio), abeses (a veces).
- Informante 3B: salio (salió), mui (muy), paresia (parecía), champiniones (champiñones), campero (su perro), superro (su perro), embaruyaba (embarullaba), entr (entre), veses (veces), alejoba (alejaba), entonses (entonces).
- Informante 4A: conosian (conocían), europeos (europeos), ipopotamos (hipopótamos), usavan (usaban), el los (en los), sirsencs (circenses) edet (edad), signo (siglo), zoo. de (zoo de), todavia (todavía), somprendia (sorprendía), avitantes (habitantes).
- Informante 4B: a firma (afirma), anticuo (antiguo), romano (romanos), cono sia (conocía), europeo (europeos), silo 19 (siglo XIX), leóns (leones), elefante (elefantes), ipopotamos (hipopótamos), eras (eran), populare (populares), romano (Roma), usavan (usaban), elo (en los), zirsenses (circenses), es casas (escasas), sielo (siglo), rinoceronte (rinoceronte), ouropea (europea), todavía (todavía), son prendia (sorprendida), asus (a sus), avitante (habitante).
- Informante 5A: coje (coge), ba (va), hasu/hasa (hacia/ asa), to das (todas), por que (porque), bariga (barriga), sva (se va), ala (a la), despues (después), plalla (playa), un medusa (una medusa), tiburon (tiburón).
- Informante 5B: coje (coge), oloño (otoño), seba (se va), conlenlo así (contento así), caslanas (castañas), uno casuela (una cazuela), baslanle (bastante), secome (se come) alono (al rato), le de ele (le duele), yarriga (barriga), es el osputas (en el hospital), securaseva (se cura y se va), benza (Benza), conose

(conoce), esculla (escucha), mullas (muchas), toriias (historias), atño (Antonio), yora (llora), mientra (mientras), sevan (se van), su nuevas (sus nuevas), be (ve), derepente (de repente), tivuron (tiburón), anuelro (a nuestro).

- Informante 6A: El avión Gijón (El avión de Gijón), aterrizo (atterizó), veintitres (veintitrés), De el (De él), bajo (bajó), amigo (amigo), manuel (Manuel), benia (venía), azul (azul), pantalon (pantalón), (;), baston (bastón), maletín (maletín), Me llamo (me llamó), salio (salió), cuándo (cuando).
- Informante 6B: abión (avión), a terrizo (atterizó), haller (ayer), beintitres (veintitrés), de el (De él), seabajo (se bajó), manuel (Manuel), benía (venía), bestido (vestido), chageton (chaquetón), pantalon (pantalón), cuadro (cuadros), so mano (su mano), maletin (maletín), me llamo (me llamó), salio (salió), desu boca (de su boca), cuándo (cuando).

5. DISCUSIÓN

En lo que se refiere a los resultados cuantitativos, destacamos las siguientes premisas: 1) la ponderación entre el número de palabras escritas y número de errores encuentra su mayor exponente en primero de primaria lo que puede justificarse por el proceso natural de la adquisición de la lecto-escritura, 2) no se observa evolución entre los diferentes cursos de segundo a sexto de primaria, lo que resulta muy curioso ya que sería lo esperado en el transcurso de afianzar la escritura (esto puede deberse a la peculiaridad de la situación lingüística) y 3) existen diferencias por individuos independientemente del contexto educativo en el que se analizan, lo que puede responder a causas sociales, familiares, lingüísticas y culturales de las que no tenemos noticia.

5.1. ERRORES ORTOGRÁFICOS EN ESCOLARES DE PRIMARIA EN CONTEXTOS MONOLINGÜES

Por su parte, para los resultados cualitativos seguiremos en primer lugar la tipología ofrecida por Contreras-Wise (2020) acerca de errores

ortográficos encontrados en los escolares de primaria en contextos monolingües.

5.1.1. Errores cuya relación grafema-fonema es compleja (s/c/z, b/v, c/q/k, y/ll, j/g, h, r/rr)

Este tipo de errores es muy frecuente en la adquisición de la escritura en todos los contextos (monolingüismo, bilingüismo, problemas disortográficos, etc.) y podemos ver muchos ejemplos de ellos en todos los niveles educativos: *primarria* (*primaria*), *ensallaba* (*ensayaba*), *nuebas* (*nuevas*), *ermanos* (*hermanos*), *algien* (*alguien*), *,*, *icieron* (*hicieron*), *ensayava* (*ensayaba*), *Paresia* (*Parecía*), *iva* (*iba*), *embarulllava* (*embarullaba*), *mui* (*muy*), *conosian* (*conocían*), *ipopotamos* (*hipopótamos*), *usavan* (*usaban*), *sirsences* (*circenses*), *avitantes* (*habitantes*), *coje* (*coge*), *ba* (*va*), *yora* (*llora*). Sorprende, quizás, el hecho de que se sigan produciendo en sexto de primaria con la misma frecuencia que en primero.

5.1.2. Errores de correspondencia consistente simple entre vocales y consonantes

Pueden parecer creaciones léxicas porque dan lugar a palabras inexistentes en español, pero responden a una sustitución u omisión de vocales y consonantes. Son muy poco frecuentes en los últimos cursos de secundaria, como cabría esperarse: *aimaria* (*primaria*), *Miedras* (*mientras*), *dies-trida* (*distraída*), *ocuapado* (*ocupadas*), *picara* (*picar*), *champiniones* (*champiñones*), *alejoba* (*alejaba*), *ecuropeos* (*euuropeos*), *edet* (*edad*), *signo* (*siglo*), *somprendia* (*sorprendía*), *anticuo* (*antiguo*), *silo 19* (*siglo XIX*), *sielo* (*siglo*), *ouropea* (*europa*), *toriias* (*historias*), *atoño* (*Antonio*), *oloño* (*otoño*), *caslanas* (*castañas*), *baslanle* (*bastante*).

5.1.3. Errores de fragmentación de palabra, transferencia y creación léxica

Predominan los de **creación léxica**, aunque también encontramos algunos problemas de fragmentación de palabra. Entre los primeros, se dan con mucha frecuencia en primero de primaria: *dicen* (*diciembre*), *Pamama* (*La mamá*), *vern es* (*viernes*), *juarada* (*guarda*), *¶ aimaria* (*primaria*). Aunque los seguimos encontrando en otros niveles como segundo: *dando* (*tanto*), *diestrida* (*distraída*), tercero: *campero* (*su perro*),

cuarto: *ecuropeos (europeos)*, *anticuo (antiguo)*, quinto: *contlenlo así (contento así)*, *alono (al rato)*, *le de ele (le duele)*, *es el osputas (en el hospital)*, *toriias (historias)*, e incluso sexto: *chageton (chaquetón)*. En cuanto a la **fragmentación de palabra**, también observamos casos en los distintos niveles educativos, como *Lamama (La mamá)*, *arevotear (a revolotear)*, *secome (se come)*, *anuelro (a nuestro)*. Por último, podrían deberse a **transferencia fonemática de una lengua a otra** estos “raros” casos de sustitución fonemática: *ardicha (ardilla)*, *cemichar (semillas)*, *luevas (nuevas)*, *yarriga (barriga)*, *esculla (escucha)*, *mullas (muchas)*. Es curioso el caso de *al gien (alguien)* que responde tanto a una transferencia (al es el artículo en árabe) y a una fragmentación de palabra.

5.1.4. Otros errores

Además de estos tipos de errores aportados por la autora, nosotros argumentaremos también **errores en mayúsculas y minúsculas** que se dan indistintamente en cualquiera de los niveles educativos, como por ejemplo : *Ardi (ardilla)*, *marciana (Marciana)*, *hacían (Hacían)*, *el mosquito (El mosquito)*, *Miedras (mientras)*, *la tortuga (La tortuga)*, *benza (Benza)*, *atoño (Antonio)*, *manuel (Manuel)*; otros que atañen a la **concordancia de género**, como *uno casuela (una cazuela)*, *un medusa (una medusa)* y también de **puntuación**, más factibles en los primeros cursos de primaria como podemos comprobar en la utilización de puntos innecesarios en los informantes 1B, 2B y 3A. Destacan, además, los errores de **acentuación** muy frecuentes en estos niveles de escolarización en todos los contextos: *salio (salió)*, *tiempó (tiempo)*, *to-davia (todavía)*, *leónes (leones)*, *despues (después)*, *tiburon (tiburón)*, *aterrizo (atterrizó)*, *veintitres (veintitrés)*, *amígo (amigo)*, *azúl (azul)*, *pantalon (pantalón)*, *Me llamo (me llamó)*, *cuándo (cuando)*, *maletin (maletín)*, *baston (bastón)*.

5.2. ERRORES ORTOGRÁFICOS EN ESCOLARES DE PRIMARIA EN CONTEXTOS DIGLÓSCOS (ÁRABE-ESPAÑOL)

En un estudio dedicado a los errores ortográficos de los escolares de L1 mazigio en la ciudad de Melilla, situación de diglosia muy parecida, como ya hemos advertido, a la que nos ocupa, Rico Martín (2004)

determina estos tipos de errores, que se corresponden prácticamente con los formulados por Contreras-Wise (2020):

5.2.1. Errores con una dominante fónica

Se refiere a la omisión de fonemas o sílabas completas y a la confusión entre vocales y algunas consonantes. Corresponde al segundo tipo de error formulado por Contreras y de él hemos encontrado una variada ejemplificación.

5.2.2. Errores con una dominante grafofónica

Se corresponde con nuestro primer grupo estudiado. Destaca en el caso del mazigio la confusión h y j. No la encontramos en nuestro análisis.

5.2.3. Errores con una dominante morfológica

Destaca la incorrecta separación o unión de palabras, que sí son frecuentes y que, a nuestro juicio, se repiten en los primeros años de escolarización y también en el aprendizaje de una L2 en general. Encontramos también errores de concordancia comentados en el apartado anterior (*uno casuela (una cazuela), un medusa (una medusa)*). En este apartado, comenta la autora los problemas relacionados con las preposiciones y las conjunciones y también los relacionados con los pronombres con bastante incidencia en la omisión de estas categorías. En nuestro corpus no aparecen muchos casos, aunque sí encontramos algunos: *El avión Gijón (El avión de Gijón)*.

5.2.4. Errores léxico-semánticos.

En este tipo de errores, Rico Martín (2004) incluye la transferencia de una lengua a otra, incluida por Contreras-Wise (2020) en su tercer grupo. Rico Martín comenta la escasez de transferencia en el caso del mazigio en el análisis ofrecido en su trabajo. Como hemos comentado anteriormente, en nuestro corpus sí hemos encontrado transferencia del dariya al español, aunque no en demasiados casos. Habla también esta autora en estos errores léxico-semánticos de palabras sustituidas o bien por alguna que tiene relación de contenido *dando (tanto), campero (su*

perro), *romano* (Roma), o por otra que no lo tiene: *dicen* (diciembre), *signo* (siglo), *sielo* (siglo).

6. CONCLUSIONES

Somos conscientes de que una muestra de doce informantes de escolares ceutíes con lengua materna *dariya* no son suficientes para establecer conclusiones de marcado rigor científico, aún más si no se ha realizado el mismo trabajo con un grupo de control del mismo centro educativo con lengua materna española y si no existen trabajos publicados en este sentido que nos puedan aportar una ponderación estándar, teniendo que recurrir a otras comunidades diglósicas donde contactan el español y el árabe, aún a expensas de comprender un dialecto distinto al *dariya*. Sin embargo, la línea de investigación futura está abierta y el trabajo comenzado.

Lo que sí es observable es que existe una disortografía reconocida en estos alumnos que cumple, en cierta medida, con la tipología de escolares en un contexto monolingüe, pero que también es coincidente con escolares de contextos diglósicos. Sería también interesante para estudios posteriores contar con escenarios de este tipo donde las lenguas, tanto la oficial como la conviviente, sean lenguas de cultura con tradición escrita y literaria (caso de español-inglés en Gibraltar) y, por extensión, asomarnos a los errores ortográficos más frecuentes en los aprendientes de una L2 en cualquier situación lingüística.

Todo ello nos llevaría a una aproximación más exacta sobre la verdadera influencia del aprendizaje de una L2 en contextos diglósicos como el que nos ha ocupado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento al CEIP Pablo Ruiz Picasso de la ciudad de Ceuta por dejarnos entrar en sus aulas y utilizar la herramienta aportada para nuestra investigación. También queremos agradecer al Instituto de Lingüística Aplicada (ILA) de la Universidad de Cádiz su apoyo técnico e institucional.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ayora Esteban, María del C. (2008): La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos, 16.
<https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- Ayora Esteban, María del C (2025). El español de Ceuta: Evolución, contacto lingüístico y situación sociolingüística en el ámbito educativo. Revista de Estudios Africanos. En vías de publicación.
- Cano López, P. Y Fernández López, I. (2019). Dificultades en la definición de la disortografía y en la fijación de una tipología de errores. En m. J. Paredes Duarte (ed.lit.) Cuestiones de lingüística clínica. Universidad de Cádiz. 65-72.
- Contreras-Wise, á. (2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura en la escritura de los estudiantes de herencia. Cuadernos de Lingüística Hispánica (36). 59-78.
- Downing, J. (1984). A source of cognitive confusion for beginning readers: learning in a second language. Reading Teacher, 37 (4). 366-370.
- Ferguson, C. (1959): Diglossia. Word, 15(2): 325-340.
- Fishman, J (1979): Sociología del lenguaje. Cátedra.
- García Vidal, J. (1989). Manual para la confección de programas de desarrollo individual, tomo II. EOS.
- Gough, P., Hoover, W. & Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. Reading comprehension difficulties: Processes and intervention. 1-13.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990) The simple view of Reading. Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, 2(2). 127-160.
- Jáuregui, K. (2000): La destreza auditiva dentro de un marcointeractivo. En M. J. Coperias, J. Redondo, & J. Sanmartin (Eds.), Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Universidad de Valencia: 151-176.
- López Morales, H. (1993): Sociolingüística. Gredos.
- Marcais, W. (1930). La diglossie arabe, L'Enseignement Public –CRevue pedagogique 104: 12. 401-409.
- Martín Rojo, L. (1995): Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia, Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 6: 35-42.
- Moreno, F. (1998). Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje. Ariel.

- Rico Martín, Ana M^a (2004). La hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a los errores en la adquisición del español l2 de alumnos de origen mazigio. Publicaciones, 34. 177-196.
- Roa Venegas, J. M. (2006): Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta, Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol.8, no. 1, <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Torres Moreno, C. (2011). La disortografía. Temas para la educación. CCOO enseñanza, 12.
- Vicente Sánchez, A. (2008). La interacción de lenguas en Ceuta: formación y evolución del dialecto árabe ceutí. Instituto de Estudios Ceutíes.

APLICACIÓN DE LOS MODELOS DE LENGUAJE Y LAS TÉCNICAS DE RAG PARA EL DESARROLLO DE COPILOTOS EN EL APRENDIZAJE DE LA PROGRAMACIÓN

DAVID GRIOL BARRES
Universidad de Granada

JOSÉ MIGUEL MANTAS RUIZ
Universidad de Granada

PEDRO VILLAR CASTRO
Universidad de Granada

ZORAIDA CALLEJAS CARRIÓN
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación describimos el Proyecto de Innovación Docente “Hablando en Código: Transformando la Enseñanza-Aprendizaje de la Programación mediante los Modelos de Lenguaje”, que hemos llevado a cabo durante el curso académico 2024-2025 dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Granada. La motivación por llevar a cabo el PID surge del potencial de los grandes modelos de lenguaje (LLMs) para personalizar la enseñanza-aprendizaje, automatizar tareas, introducir recursos educativos innovadores y proporcionar retroalimentación. Los estudiantes emplean ya estos modelos, pero no siempre de forma correcta considerando que pueden proporcionar información inexacta o engañosa, incompleta, dependiente del conocimiento del modelo y de la precisión en la consulta realizada.

Nuestro proyecto se ha centrado específicamente en la integración de los LLM en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la programación para

que los estudiantes dispongan de un copiloto que les facilite aprender nuevos lenguajes, diseñar correctamente el software, manejar correctamente las estructuras sintácticas, detectar y corregir errores, y optimizar código. La metodología adoptada ha implicado la creación de una herramienta educativa interactiva y personalizada, así como la incorporación de nuevos ejercicios y proyectos prácticos para aplicar los conocimientos.

El proyecto no aborda desde una perspectiva general el uso de LLMs en educación universitaria, tampoco depende de modelos cerrados de empresas privadas como ChatGPT, que sólo es posible adaptar de forma limitada a las necesidades docentes mediante *prompting*. Proponemos, en su lugar, un objetivo más ambicioso mediante la adaptación de LLMs abiertos para la generación de modelos propios capaces de responder y actuar como copilotos de programación adaptados a los contenidos específicos de las asignaturas.

Este proceso requiere de conocimientos en tecnologías de lenguaje que posee el equipo de personal docente investigador que ha llevado a cabo el proyecto, con experiencia de más de 20 años de investigación en el ámbito de estas tecnologías y que ha desarrollado todo tipo de modelos en distintos contextos de investigación e innovación, pudiendo trasladar esta experiencia para llevarla al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la informática. Alcanzar los objetivos del proyecto ha implicado además una exhaustiva revisión de literatura para identificar las mejores prácticas de integración de LLM en la enseñanza de la programación. Los desarrollos han estado guiados por principios de accesibilidad, participación activa del estudiante y adaptabilidad a diversos estilos de aprendizaje.

El proyecto se ha enfocado en la mejora de las competencias relacionadas con la programación en el currículum actual de la Ingeniería Informática y la adquisición de una nueva competencia relativa al uso de copilotos para programación, que es esperable que sea la forma en la que se desarrolle el software en el futuro cercano en el que estos estudiantes desempeñarán su labor profesional.

2. JUSTIFICACIÓN

Tal y como se ha descrito en la sección anterior, el proyecto de innovación docente desarrollado tiene su origen en una doble perspectiva de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la programación.

Por un lado, posibilita mediante el desarrollo de copilotos de aprendizaje que mejoren las competencias identificadas en la docencia de la programación dentro del currículum de la Ingeniería Informática, aplicando el proyecto a asignaturas básicas y obligatorias que incluyen dichas competencias fundamentales en el Grado en Ingeniería Informática, Grado en Ingeniería Informática y Matemáticas y Grado en Ingeniería Informática y Grado en Ingeniería Informática y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Granada. Dichos copilotos están adaptados a los conocimientos específicos que se imparten en dichas asignaturas dentro de los Grados correspondientes, de forma que se utilicen modelos de lenguaje propios entrenados con materiales desarrollados y revisados por el equipo del proyecto, reduzcan los retos descritos que supone la aplicación de estos modelos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y faciliten además nuevos tipos de ejercicios y proyectos prácticos.

Por otro lado, el proyecto posibilita la adquisición de una nueva competencia relacionada con el uso de copilotos para programación, que actualmente ya se utilizan en el mundo laboral en este ámbito y que las tendencias mostradas por estudios recientes muestran que cada vez su uso será más extendido.

El proyecto está además alineado con los planes de mejora, nuevas especializaciones, objetivos estratégicos definidos y competencias requeridas en las propuestas de nuevos planes de estudio de los Grados en Ingeniería Informática y Máster en Ingeniería Informática que estamos llevando actualmente desde el equipo directivo y coordinador de la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informática y de Telecomunicación (ETSIIT) con la participación del personal docente e investigador.

3. OBJETIVOS

Los objetivos principales que se definieron para el proyecto de innovación docente son:

- Desarrollar e integrar modelos de lenguaje propios en la enseñanza-aprendizaje de la programación mediante el desarrollo de copilotos de aprendizaje, diseñando e implementando nuevos recursos y estrategias pedagógicas que faciliten este objetivo y mitiguen los principales retos de aplicación de estos modelos (objetivo principal del proyecto).
- Facilitar el acceso y comprensión de conceptos fundamentales relativos a la programación (aprender nuevos lenguajes, diseñar correctamente el software, conocer y manejar correctamente las estructuras sintácticas de cada uno de ellos, detectar errores y optimizar el código) mediante el uso de dichos copilotos.
- Personalizar el aprendizaje para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando un aprendizaje más personalizado y efectivo.
- Promover la interactividad y participación activa de los estudiantes, implementando nuevas actividades interactivas y proyectos prácticos que aprovechen además las capacidades de los modelos de lenguaje para proporcionar una retroalimentación inmediata.
- Explorar nuevas metodologías educativas mediante enfoques educativos innovadores que aprovechen al máximo las capacidades de los modelos de lenguaje, explorando nuevas formas de enseñar y aprender programación.
- Evaluar el impacto del proyecto en el aprendizaje, estableciendo métricas de evaluación y realizando evaluaciones formativas y sumativas para medir el impacto en el rendimiento académico y la retención de conocimientos de los estudiantes.

- Recopilar y utilizar la interacción de los estudiantes con los copilotos desarrollados y la retroalimentación proporcionada para adaptar y mejorar continuamente el funcionamiento de los mismos, la calidad de sus respuestas y funcionalidades proporcionadas, de modo que el presente proyecto pueda servir además de base para formular nuevas propuestas de innovación docente.
- Difundir el trabajo y recursos desarrollados en el proyecto, fomentando la colaboración y compartiendo con la comunidad educativa experiencias, recursos en abierto y mejores prácticas relacionadas con la integración de modelos de lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de la programación.

4. ESTADO DEL ARTE

Los **LLMs** están transformando los procesos relativos a la enseñanza-aprendizaje desde la generación de contenido y tutoría hasta evaluación automatizada y apoyo docente. Los LLM son modelos de lenguaje generativo entrenados a gran escala (como GPT-3, GPT-4, BERT, etc.) basados en la arquitectura **Transformer** (Vaswani et al., 2017) (Brown et al., 2020). Operan con técnicas como next-token prediction y masked language modeling, y a menudo se refinan mediante **fine-tuning** y aprendizaje por refuerzo con retroalimentación humana (RLHF).

A pesar de los avances continuos en el desarrollo de estos modelos, los LLM pueden generar información incorrecta, pero expresada con gran confianza. Esto se debe a que están optimizados para producir texto **plausible** en lugar de **veraz**. De este modo, un modelo puede inventar autores, fechas o definiciones si no posee contexto suficiente (Ji et al., 2023). Los modelos están además entrenados con datos del mundo real que reflejan estereotipos y sesgos (raciales, de género, culturales, socioeconómicos, etc.) (Bender et al., 2021).

Además, los LLM son modelos tipo "caja negra". No es fácil rastrear cómo o por qué se generó una respuesta específica. A pesar de los esfuerzos que se están dedicando actualmente en el ámbito regulatorio para tratar de solucionar este problema (por ejemplo, la AI Act), esto

dificulta la **auditoría**, la **explicación de decisiones** y la mejora del comportamiento del modelo.

El entrenamiento y despliegue de los LLMs es intensivo en recursos, requiriendo costes energéticos elevados y una infraestructura computacional especializada (GPUs, TPUs) (Strubell et al., 2019). *El desarrollo y despliegue en local de modelos de código abierto (como los de Llama) y el uso de pequeños modelos de lenguaje, capaces de instalarse y desplegarse con menores requisitos computacionales, posibilitar reducir estos costes en el uso de los modelos.*

Los LLMs pueden además memorizar y reproducir datos sensibles del entrenamiento, violando principios de privacidad (GDPR, FERPA, etc.) (Carlini et al., 2021). Su capacidad generativa puede utilizarse para generar desinformación y otros usos maliciosos (crear fake news, plagio automatizado, deepfakes textuales, etc.).

El uso de los LLM en el campo de la educación presenta **retos adicionales**, ya que se trata de un ámbito regulado, formativo y socialmente crítico. Uno de los principales riesgos es el asociado a la desinformación y errores pedagógicos. Tal y como hemos reseñado, los LLM pueden generar explicaciones erróneas. Un error factual o conceptual puede perjudicar el aprendizaje (García-Méndez et al., 2024).

Existe además una falta de alineación pedagógica y currículum de estos modelos. No conocen objetivos educativos, secuencia pedagógica ni niveles de dificultad adecuados, con los riesgos que ello supone de sobrecargar al estudiantado, presentar material no adecuado a su nivel, o saltar pasos clave en el aprendizaje.

Otro de los problemas fundamentales es el asociado a la generación de contenidos que promueven el plagio o reducen el pensamiento crítico, específicamente, en cuanto al uso abusivo como nueva herramienta para “resolver tareas” sin comprensión por parte del estudiante. Este riesgo va asociado a la dificultad cada vez mayor para distinguir entre producción humana y generación por IA (Kasneci et al., 2023).

Los avances en el desarrollo de los LLM van parejos a la dificultad cada vez mayor para evaluar el aprendizaje y seguimiento personalizado.

Estos modelos no pueden fácilmente evaluar comprensión conceptual ni aspectos no textuales (como lenguaje corporal, dudas no explícitas, emociones). Tampoco posibilitan registrar el progreso longitudinal del estudiante de forma integrada sin herramientas de seguimiento adicionales. Estos riesgos hacen que los LLM puedan percibirse como sustitutos del profesorado, lo cual puede desvalorizar la educación presencial, siendo necesario adoptar un enfoque **complementario**, no sustitutivo

El uso adecuado de los LLM en el ámbito educativo conlleva además considerar aspectos éticos, privacidad y consentimiento. Los datos utilizados tanto en el entrenamiento como en las consultas que se realizan a los modelos pueden ser sensibles (rendimiento académico, evaluaciones, preguntas personales, etc.). El uso de modelos de código abierto desplegados en servidores locales permite mitigar este problema. Por último, no todos los centros educativos tienen acceso a la tecnología, conexión o conocimientos para implementar LLMs, conllevando un riesgo de brecha digital y educativa.

Las técnicas **RAG (Retrieval-Augmented Generation)** mejoran considerablemente la fiabilidad informativa del LLM al integrar recuperación documentada, especialmente útil en contextos educativos basados en conocimiento concreto y actualizado. Se trata de una técnica que combina **modelos generativos** (como los LLM) con **sistemas de recuperación de información**, con el objetivo de **mejorar la precisión, actualidad y veracidad** de las respuestas generadas. Trabajos recientes en este ámbito **muestran efectos estadísticamente significativos en la mejora de los procesos educativos y la personalización del aprendizaje** (Singh et al., 2024).

Esta técnica introducida por primera vez por **Lewis et al. (2020)**. La idea central es hacer que **el modelo consulte un repositorio externo (vectorial, base de datos, documentos)** para obtener información relevante que alimenta el proceso generativo y la tenga en cuenta para **generar una respuesta. Con ello, es posible mitigar los problemas de los LLM relativos a estar entrenados con una cantidad fija de datos** (Tabla 1), que no puedan acceder a **información actualizada, su tendencia** a "alucinar" respuestas cuando no tienen la información, que no puedan adaptarse fácilmente a **dominios específicos** (educación,

medicina, derecho) y que no tengan **memoria a largo plazo** ni conocimiento personalizado del usuario.

TABLA 1. *Problemas asociados a los LLM y beneficios de uso del RAG*

Problemas asociados a los LLM	Solución que aporta RAG
"Alucinaciones" o invenciones	Consulta documentos reales antes de generar
Conocimiento desactualizado	Se puede conectar a bases de datos actualizadas
Falta de personalización	Recupera datos específicos del usuario/estudiante
Falta de veracidad y trazabilidad	Proporciona citas o referencias verificables
Dificultad en adaptación a dominios	Permite conectar con corpus específicos (educativos, médicos, legales)
Modelos demasiado grandes	Posibilita usar modelos más ligeros al delegar conocimiento externo

Las fases principales que lleva a cabo el RAG pueden simplificarse de la siguiente forma:

1. **Consulta del usuario**
2. **Módulo de recuperación:** Extrae documentos relevantes de una base externa (mediante vectores semánticos o búsqueda densa).
3. **Módulo generativo:** El LLM genera una respuesta usando como contexto los documentos recuperados.

Existen actualmente diferentes paradigmas y arquitecturas que permiten aplicar el RAG y que ofrecen diferentes beneficios según el dominio de aplicación. En el **RAG clásico (Dense Retriever + Generator)** se **utiliza un retriever denso** (ej. FAISS + BERT) para encontrar documentos relevantes y se realiza el paso de los documentos a un generador (ej. GPT, BART). En el **RAG fusionado (Fusion-in-Decoder)** se **generan** varias respuestas en paralelo para cada documento recuperado, y luego se combinan en el decodificador, intentando con ello mejorar la calidad de las respuestas a costa de incrementar la complejidad del sistema.

El **Multi-hop RAG** permite encadenar varias rondas de recuperación para responder preguntas complejas (requieren razonamiento multi-documento). En el **Conversational RAG** es **posible** integrar recuperación

contextual para mantener coherencia en conversaciones largas (ej. tutores educativos o asistentes personalizados). El **RAG con fine-tuning supervisado se basa en** entrenar el LLM con pares (input, documentos recuperados, respuesta ideal) para mejorar la precisión y reducir las alucinaciones. Las técnicas de **RAG híbrido** combinan búsqueda densa (semantic similarity) con búsqueda tradicional BM25 (keyword-based), lo que es muy útil para bases educativas mal estructuradas.

En los últimos años, el uso de modelos de lenguaje en educación ha pasado de ser una idea interesante a una realidad que ya se está aplicando en muchos centros. Tanto en secundaria como en la universidad, empiezan a explorarse formas de aprovechar estas tecnologías para mejorar el aprendizaje, sobre todo en entornos digitales.

Una de las grandes ventajas de estos modelos es que pueden generar explicaciones personalizadas en lenguaje natural, adaptándose bastante bien al estilo de cada estudiante y materia. Esto permite aprender a otro ritmo, sin depender tanto de un profesor o de materiales fijos. Además, al poder hacer preguntas de todo tipo, los estudiantes pueden resolver dudas en el momento, probar con ejemplos o incluso repasar de forma más interactiva.

Eso sí, también hay problemas. Muchos modelos de generación de respuestas no están pensados para ajustarse al temario concreto de una asignatura, y a veces generan respuestas poco precisas o directamente incorrectas. En educación, esto es un riesgo que suelen advertir los docentes, porque se necesita información fiable, alineada con lo que se enseña y que se pueda verificar.

Por eso, han empezado a desarrollarse soluciones que combinan LLMs con sistemas de recuperación de información (RAG), para que las respuestas se basen en documentos reales. Un ejemplo muy conocido es Khanmigo (Khan Academy, 2023), el asistente conversacional de Khan Academy creado junto a OpenAI. Su idea no es solo dar la respuesta, sino guiar al alumno paso a paso, haciéndole pensar y fomentar el razonamiento crítico. Funciona como un tutor dentro del ecosistema de Khan Academy, por lo que no se basa en apuntes personales del estudiante, sino en el contenido oficial de la plataforma (ejercicios, lecciones, vídeos, etc.). Esto lo hace útil como herramienta de apoyo general,

pero tiene limitaciones si queremos tener un entorno más personalizado a temarios concretos fuera de ese entorno.

Otro caso interesante es NotebookLM (Google, 2024), una herramienta de Google que permite al estudiante subir sus propios documentos (apuntes, PDFs, etc.) y hacer preguntas sobre ellos. Aquí sí se usa una arquitectura tipo RAG, porque las respuestas que da el modelo están basadas únicamente en los documentos que le proporciona el usuario.

Aunque ya existen sistemas educativos que aprovechan modelos de lenguaje, la propuesta de este trabajo busca ir un paso más allá, combinando precisión, personalización y trazabilidad en el entorno universitario.

5. METODOLOGÍA GENERAL Y PLAN DE TRABAJO

La metodología general y plan de trabajo correspondientes que se definieron para el proyecto son los siguientes:

- Revisión exhaustiva de la literatura relacionada con la integración de modelos de lenguaje en la enseñanza de la programación, identificando experiencias y enfoques exitosos, desafíos comunes y mejores prácticas.
- Identificación y selección de posibles modelos de lenguaje de código abierto, técnicas y arquitecturas para el aprendizaje y despliegue de estos modelos que puedan utilizarse para cumplir el objetivo fundamental del proyecto en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la programación.
- Desarrollo de nuevos recursos educativos y revisión de los existentes actualmente en las asignaturas involucradas en el proyecto para el aprendizaje de los modelos de lenguaje seleccionados, adaptando su funcionamiento y respuestas proporcionadas específicamente a los conocimientos y competencias definidos para dichas asignaturas.
- Diseño de estrategias pedagógicas específicas para la incorporación de los modelos de lenguaje desarrollados de forma que consideren el nivel de los estudiantes, los conceptos clave a enseñar y la interactividad deseada.

- Desarrollo de nuevos materiales didácticos, proyectos prácticos, y actividades interactivas que complementen los recursos actualmente disponibles en las asignaturas involucradas para que los estudiantes puedan interactuar con los copilotos desarrollados.
- Definición de un plan de evaluación en el que se especifiquen las métricas y técnicas de evaluación formativa y sumativa que permita recopilar datos cualitativos y cuantitativos sobre la experiencia de los estudiantes y evaluar los resultados de aprendizaje de acuerdo a ellos.
- Realización de una implementación piloto seleccionando una de las asignaturas del proyecto y temario concreto en el que llevarla a cabo de forma controlada, extrayendo conclusiones y realizando posibles correcciones y mejoras de acuerdo con las métricas definidas, la retroalimentación proporcionada por los estudiantes y la observación en el aula de forma previa a la implantación del proyecto en la totalidad de las asignaturas involucradas en el proyecto.
- Mejora e implementación de los copilotos desarrollados en las asignaturas del proyecto de acuerdo con los recursos generados para el aprendizaje de los mismos y las conclusiones obtenidas del proyecto piloto.
- Evaluación continua de los copilotos basada en la retroalimentación de los estudiantes, la observación en el aula y las métricas de rendimiento. Ajuste de las estrategias y herramientas según sea necesario de acuerdo con esta evaluación continuada.
- Diseminación del proyecto compartiendo con la comunidad educativa los resultados, recursos y modelos desarrollados en abierto y las mejores prácticas, explorando opciones para escalar el proyecto considerando otras temáticas y contextos educativos. Se desarrollará al menos una publicación en abierto en el ámbito de revistas o congresos orientados a la innovación docente.

La cronología y programación de tareas se ha definido de acuerdo con la planificación de la docencia de las asignaturas involucradas en el proyecto durante el primer y segundo semestre del curso académico en los distintos grados en los que se imparten. La programación definida viene apoyada además por la disposición en los planes de estudio de las asignaturas en diferentes semestres dependiendo del grado en el que se imparten (por ejemplo, la asignatura de Fundamentos del Software se imparte en el primer semestre en el Grado en Ingeniería Informática y en el segundo semestre en el Grado en Ingeniería Informática y Matemáticas y el Grado en Ingeniería Informática y Administración y Dirección de Empresas). Tal y como se describe en la sección G2 correspondiente al presupuesto del proyecto, se desearía contar con la participación adicional de al menos un estudiante que pueda desempeñar tareas de apoyo en la realización de la programación definida. La Tabla 2 resume las principales actividades definidas en el proyecto, así como los objetivos y duración asociados.

TABLA 2. *Principales actividades del proyecto, objetivos y duraciones de las mismas.*

Actividad	Objetivo	Duración
Identificación y selección de modelos	Realizar una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con la integración de modelos de lenguaje en la enseñanza de la programación. Identificar y seleccionar modelos de lenguaje de código abierto, técnicas y arquitecturas para el aprendizaje y despliegue.	Meses 1-2
Revisión y desarrollo de nuevos recursos educativos para el aprendizaje de los modelos de lenguaje	Desarrollar nuevos recursos educativos y revisar los existentes en las asignaturas involucradas para el aprendizaje de los modelos de lenguaje seleccionados.	Meses 1-3
Diseño de estrategias pedagógicas	Diseñar estrategias pedagógicas específicas para la incorporación de los modelos de lenguaje	Meses 1-3
Desarrollo de materiales didácticos	Desarrollar nuevos materiales didácticos, proyectos prácticos y actividades interactivas mediante los cuales llevar a cabo y evaluar el proyecto	Meses 1-3
Plan de evaluación	Definir un plan de evaluación que especifique métricas y técnicas para recopilar datos cualitativos y cuantitativos sobre la experiencia de los estudiantes	Meses 1-3
Implementación piloto	Realizar una implementación piloto en una asignatura y temario concretos de forma controlada.	Meses 4-5

Análisis de resultados piloto	Extraer conclusiones y realizar posibles correcciones y mejoras de acuerdo con las métricas definidas y la retroalimentación de los estudiantes.	Meses 6-7
Mejora e implementación	Mejorar e implementar los copilotos desarrollados en el resto de asignaturas del proyecto según las conclusiones obtenidas del proyecto piloto.	Meses 8-10
Evaluación continua	Continuar la evaluación continua de los copilotos basada en la retroalimentación de los estudiantes y las métricas de rendimiento	Meses 11-12
Ajustes y correcciones	Ajustar las estrategias y herramientas según sea necesario de acuerdo con la evaluación continua	Meses 11-12
Documentación y diseminación de resultados	Documentar los resultados obtenidos, disposición en repositorios en abierto y desarrollar publicaciones en revistas y congresos orientados a la innovación docente.	Meses 11-12 del proyecto

6. PRINCIPALES RESULTADOS E IMPACTO

Los principales resultados obtenidos gracias al proyecto de innovación y buenas prácticas docentes incluyen:

- Nuevos materiales educativos que se han incorporado a las asignaturas descritas en la propuesta pertenecientes al Grado en Ingeniería Informática, Grado en Ingeniería Informática y Matemáticas, y Doble Grado en Ingeniería Informática y ADE.
- Modelos de lenguaje y arquitecturas propias (copilotos de aprendizaje) adaptadas a los contenidos específicos de las asignaturas mediante técnicas basadas en RAG (Retrieval Augmented Generation).
- Recursos de entrenamiento para estos modelos basados en los materiales de teoría y prácticas generados para las asignaturas y otras herramientas que se han desarrollado (en su mayoría en Python) para el entrenamiento de los modelos, definición de la arquitectura RAG, generación de corpus de preguntas y evaluación automatizada de los resultados.
- Resultados de encuestas completadas por los estudiantes con indicadores clave del proyecto al inicio, transcurso y finalización del mismo.

- Se han llevado a cabo dos Trabajos Fin de Grado en el Grado en Ingeniería Informática dentro de las temáticas del proyecto. Los modelos, recursos de entrenamiento y otras herramientas desarrolladas se han dispuesto en los repositorios en abierto indicados en dichos trabajos. Se ha llevado a cabo un Trabajo Fin de Máster en el Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad de Granada.

A través de estos resultados, se ha buscado fomentar la colaboración y compartir con la comunidad educativa experiencias, recursos en abierto y mejores prácticas relacionadas con la integración de modelos de lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de la programación. La decisión de utilizar repositorios como Zenodo o HuggingFace y buscar publicaciones en abierto asegura la máxima accesibilidad y reutilización de los recursos desarrollados por la comunidad educativa. La planificación de publicaciones en congresos y revistas especializadas garantiza la difusión formal y el reconocimiento del trabajo realizado en el ámbito de la innovación docente.

El proyecto ha buscado conseguir un impacto significativo en la mejora de las competencias de programación y la adquisición de nuevas habilidades relevantes para el futuro profesional de los estudiantes:

- Mejora de las competencias de programación: Posibilitando la mejora de las competencias relacionadas con la programación en el currículum actual de la Ingeniería Informática.
- Adquisición de una nueva competencia: Los estudiantes han adquirido una nueva competencia relativa al uso de copilotos para programación, una habilidad que se espera sea fundamental en el desarrollo de software en el futuro cercano.
- Fortalecimiento de la empleabilidad: La mejora de competencias de programación y la adquisición de la competencia en el uso de copilotos son objetivos de alto valor para el perfil profesional. El proyecto está alineado con la empleabilidad, al

preparar a los estudiantes para el uso de herramientas ya presentes y en crecimiento en el mundo laboral.

- Transformación digital universitaria: Contribuye a la digitalización del sistema universitario y el desarrollo de innovación educativa, en línea con el Plan UniDigital.
- Consideración de la aplicabilidad en otros contextos y temáticas amplifica el impacto potencial del proyecto más allá de las asignaturas iniciales.

La combinación de datos de rendimiento académico (cuantitativos) con feedback y percepción de estudiantes (cualitativos) ha proporcionado una visión holística del impacto. Para valorar el impacto, el proyecto ha utilizado los criterios, procedimientos e instrumentos recogidos en la Tabla 3.

TABLA 3. *Criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación del impacto*

Criterio	Procedimiento	Instrumentos
Mejora en el rendimiento y comprensión de los estudiantes.	Análisis comparativo de resultados antes y después de la implementación.	Datos de rendimiento académico. Feedback de estudiantes.
Satisfacción y percepción positiva de los estudiantes	Encuestas y entrevistas a estudiantes	Cuestionarios y análisis de respuestas abiertas
Nivel de participación y compromiso de los estudiantes	Observación directa y registros de participación	Registro de participación y asistencia
Viabilidad para adaptarse a otras temáticas y contextos	Evaluación de la aplicabilidad en diferentes entornos	Informes de adaptación y replicación
Mejora en la experiencia global de aprendizaje	Encuestas y entrevistas con estudiantes	Cuestionarios de evaluación de la experiencia

7. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

El proyecto de innovación y buenas prácticas docentes descrito en esta publicación se fundamenta en el gran potencial de los modelos de lenguaje para personalizar la enseñanza-aprendizaje, automatizar tareas,

introducir recursos educativos innovadores y proporcionar retroalimentación a los estudiantes. Se ha enfocado específicamente en la integración de los LLMs en la enseñanza de la programación para que los estudiantes dispongan de un copiloto que les facilite aprender nuevos lenguajes, diseñar software, manejar estructuras sintácticas, detectar y corregir errores, y optimizar código. A diferencia de depender de modelos cerrados como ChatGPT, el proyecto propone un objetivo más ambicioso al adaptar LLMs abiertos para generar modelos y arquitecturas propias basadas en RAG, capaces de actuar como copilotos de programación adaptados a los contenidos específicos de las asignaturas. Esta apuesta por el software libre y modelos abiertos se alinea con la política universitaria.

El proyecto ha buscado una doble perspectiva de mejora. Por un lado, mejorar las competencias de programación en el currículum actual de Ingeniería Informática. Por otro lado, posibilitar la adquisición de una nueva competencia relativa al uso de copilotos para programación, lo cual es crucial dado que su uso ya está extendido en el mundo laboral y se espera que crezca aún más en el futuro cercano.

Se ha realizado la difusión del trabajo y los recursos desarrollados en el proyecto, fomentando la colaboración y compartiendo experiencias y mejores prácticas con la comunidad educativa. Se utilizarán repositorios en abierto (Zenodo o HuggingFace) para los modelos y recursos, y se han desarrollado cuatro publicaciones, dos Trabajos Fin de Grado y un Trabajo Fin de Máster en el ámbito de la innovación docente. La evaluación ha considerado además la escalabilidad del proyecto a otras temáticas y contextos.

El proyecto no aborda el uso general de LLMs en la educación universitaria, sino que se centra específicamente en la enseñanza-aprendizaje de la programación. El proyecto tenía el deseo de contar con la participación de al menos un estudiante de último curso o máster para tareas de apoyo en el desarrollo y mejora de los modelos, no habiendo sido posible. Se ha suplido esta dificultad con la participación de los estudiantes que han desarrollado sus TFG y TFM en el ámbito de las temáticas del proyecto. Potenciar la colaboración continua con especialistas en pedagogía y didáctica de la programación podría asegurar una

integración futura aún más efectiva y enriquecedora de los copilotos desarrollados en el proyecto.

Una vez consolidado el proyecto en el ámbito de la enseñanza de la programación, la exploración de opciones para escalar el proyecto a otras temáticas y contextos educativos podría ser un objetivo a medio/largo plazo, capitalizando la experiencia y los recursos desarrollados.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

El presente artículo se ha desarrollado en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Granada, describiendo el proyecto “Hablando en Código: Transformando la Enseñanza-Aprendizaje de la Programación mediante los Modelos de Lenguaje” llevado a cabo durante el curso académico 2024-2025.

9. REFERENCIAS

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT)* (pp. 610–623). ACM.
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., et al. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901.
- Carlini, N., Tramer, F., Wallace, E., Jagielski, M., Herbert-Voss, A., Lee, K., Roberts, A., Brown, T., Song, D., Raffel, C., et al. (2021). *Extracting training data from large language models*. *arXiv preprint arXiv:2012.07805*.
- García-Méndez, A., Peredo-Suárez, A., & Segura-Bedmar, I. (2024). *Assessment of GPT-4 as a pedagogical assistant in computer science education: A comparative study*. *Information*, 15(2), 93.
- Google. (2024). *NotebookLM: Your AI-powered research assistant*. <https://notebooklm.google/>
- Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y., Madotto, A., & Fung, P. (2023). *Survey of hallucination in natural language generation*. *arXiv preprint arXiv:2302.03620*.

- Kasneci, E., Sessler, K., Betsch, P., Dürschmid, P., Kasneci, G., & Bannert, M. (2023). *ChatGPT and education: Opportunities and challenges. Education and Information Technologies*, 28, 411–430.
- Khan Academy. (2023). *Introducing Khanmigo: the AI-powered guide from Khan Academy*. <https://www.khanmigo.ai/es>
- Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., Petroni, F., Karpukhin, V., Goyal, N., Küttler, H., Reizniece, L., Moore, J., Riedel, S., & Rocktäschel, T. (2020). *Retrieval-augmented generation for knowledge-intensive NLP tasks*. *arXiv preprint arXiv:2005.11401*.
- Singh, A., Ehtesham, A., Kumar, S., & Talaei Khoei, T. (2024). *Agentic retrieval-augmented generation: A survey on agentic RAG*. *arXiv preprint arXiv:2406.04456*.
- Strubell, E., Ganesh, A., & McCallum, A. (2019). *Energy and policy considerations for deep learning in NLP*. In *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 3645–3650). Association for Computational Linguistics.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). *Attention is all you need*. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 30).

VOICES FROM THE BORDERLAND: DISPLACEMENT AND MIGRATION IN THE SHORT STORIES OF RIGOBERTO GONZÁLEZ

ANTONIO ACOSTA SÁNCHEZ
Universidad de Granada

1. ECTOPIC LITERATURE: DEFINITION AND PARAMETERS OF ANALYSIS

Migration and globalization are major themes in contemporary literature. In the American landscape, the last decades of the 20th century and the beginning of the new millennium are marked by authors sharing more than one original culture. This emerging interest in authors who are out of the Occidental cannon and works dealing with the increasingly blurred notion of borders, aligned with the notion of transnational literature (Jay, 2021). This umbrella term encompasses works dealing with the consequences of globalization, including those by migrated authors.

As Ibáñez (2010: 203) points out there has been an increment in the number of hyphenated authors since the 1980s. As a result of displacement, many authors have represented their feelings and thoughts in their artistic creations, due to the transcendence of this change in human lives. Indeed, one of the characteristics of contemporary American fiction is the emergence of migrant authors in the contemporary literary panorama, particularly significant as manifested through the flourishing of short stories. To analyze literature written by migrants, Albaladejo suggests the term “ectopic writers” which intends to encompass this kind of authors. For Albaladejo, “ectopic literature” (from the Greek roots “ἔκ” ‘out’ and “τοπος” ‘place’) includes those books

that has been written by authors who have moved from their place of origin to another place, implying in many cases immersion in a linguistic reality different from their place of origin and even a change of

language. It is the literature that is produced outside its own place, outside the space or territory, in a geographical sense and also in a cultural sense, in which the producer of such literature was born or has been formed. It is the literature that is outside of what would be its own topos and is situated in another topos, which is also a place, a space, but different from the foreseeable one. It is the literature that, in the absence of its usual territory, finds another territory; it is ectopic in relation to the first, usual topos. (2011: 3)

This term must be confronted with other categorization dealing with the notions of migration, place, and multiplicity of cultures and/or ethnicities. Should we compare and contrast the main characteristics of “ec-topic literature” with the terms: *detrterritorialized literature*, *exile literature*, *intercultural literature*, or *migration literature*, often used to analyze works dealing with migration and displacement, we could summarize it in the following chart:

TABLE 1. *Comparison between terms related to literature and displacement.*

	Ectopic li- terature	Exile litera- ture	Intercultural literature	Migration li- terature	Deterritoriali- zed literature
Authors are always mi- grant	YES	YES	NOT ALWAYS	NOT ALWAYS	NOT ALWAYS
Migration is not neces- sarily the main topic.	YES	NO	NO	NO	NOT ALWAYS
Literature is produced in the place where the au- thor has migrated.	YES	NOT ALWAYS	NOT ALWAYS	NOT ALWAYS	NOT ALWAYS
It does not challenge the notions of national litera- ture. In fact, it is reterrito- rialized	YES	NOT ALWAYS	NO	NOT ALWAYS	NO

Source: adapted from Acosta (2022, p. 371)

In this sense, *Men without bliss* by Rigoberto González, a collection which deals with migration in the US cannot be classified under the prism of “exile literature”, “migration literature”, “intercultural literature”, or “detrterritorialized literature”, while it can be classified as “ec-topic”. *Men without bliss* is not the fruit of the author’s exile, nor talks exclusively about migration itself. Although most characters are mi-grants, the process or the consequences of it are not included in every

single story in the whole collection, but rather they are inserted as sub-themes in different short stories. Not every short story challenges ideas regarding “interculturality” since some of them explore characters’ relationships with their equals, members of their own culture who are barely inserted in multiple cultural spaces. (Mora, 2020: 13)

More complex is the notion of “deterritorialized literature”, as it implies that there is a clear breakup with the original territory (Duda, 2015, p. 21). While ectopic literature implies writing from a new space and focuses on the process –often simultaneous– of “reterritorialization”; “deterritorialization” tends to focus more on the notion of abandonment, loss of the original place or the alienation or estrangement in regard to it (Figueroa & González, 2018: 50). *Men Without Bliss* deals with the notion of “reterritorialization”, as González depicts the different spaces relegated to Latinos, male, or/and homosexual when migrants move to the contemporary US, as well as American-born Latino’s perceptions towards territories, which have been attributed by others, but in which they have never inhabited. González does not intend to depict any feeling of strong loss or alienation from the original places, but rather it is a representation of how displacement is crucial to the construction of identity.

2. THE TRACES OF ECTOPICITY: RIGOBERTO GONZÁLEZ AND MEN WITHOUT BLISS

Among the most recent papers analyzing ectopic authors and works (Amezcuca & Martínez, 2022; Hellín Nistal, 2021, 2015; Gallor Guarán, 2020; López, 2017, Amezcuca, 2016), it is strikingly surprising that there is not any contributor considering the emergence of American short story and the role of migrant authors in its flourishing. As James (2015, p. 54) points out the popularity of this genre in the United States is due to “the continuous wave of immigrant authors with a unique and dramatic adventure to tell”, as these authors “brought a vitality of narrative methods to their new world, adding to what was already a rich legacy of tales from every section of the country”.

Rigoberto González is a prime example of those immigrant writers whose prose and poetry help represent the melting pot of cultures in the

U.S. González is the son of undocumented parents who traveled from Mexico to the United States, in search of a better future. A prolific writer, he has been awarded, among others, the prestigious PEN/Voelcker Award for Poetry, American Book Award, Lambda Literary Award, as well as Lannan, Guggenheim NEA, NYFA, USA Rolón fellowships. His memoirs are a perfect reflection of his own experience as a homosexual and Latino living in the United States, and they recount his own struggles as an outsider. Similarly, Rigoberto González's short stories are brilliant examples of this, constituting a worthwhile corpus to examine the ectopic traces in his own work.

González is an ectopic writer in the sense that he writes from the perspective of an American who has experienced migration, and his narrative does not have migration as its sole thematic element. While it does not challenge the notion of borders, his writing is located in a place in between Mexico and the US, not merely geographically as both countries will be clearly differentiated in his prose, but as a matter of trying to answer the question about origin and identity. Indeed, his own biography and bibliography saliently reflect Rigoberto González's ectopic nature.

With strong connection to his parents' original place, Rigoberto relocated to the United States when he was 10 years old. Although he was born in the U.S. and is therefore an American citizen with all associated privileges, his parents were undocumented immigrants who worked in the southern region of the U.S. His initial relocation was not a voluntary decision, as he did not choose to leave Mexico at such a young age. However, when his parents decided to return to Michoacán, he chose to remain in the United States, making that decision a voluntary one. Despite having some family members who remained in Mexico, he is fully assimilated into US culture. He advocates for Latino literature, but this does not indicate a lack of assimilation but rather reflects his connection to his country of origin.

As Hellín Nistal (2021) suggests, communication with authors is key to deeply understanding their ectopic nature and their connection to their writing. More specifically, it is of paramount importance to rely upon the words of the author, since this study focuses not on an autobiography or a memoir, but on a fictional collection of short stories. With

this aim, four interviews in which he explores his identity as a Chicano writer, and an immigrant in the United States, have been collected: Elaine Sexton (2009), Joseph Rodríguez (2014) and Taylor Shaw (2018). Additionally, we opted to conduct an interview with the author on May 8, 2022.

Following the guidelines suggested by Hellín Nistal (2015) when analyzing *Party in Blitz* by Elias Canetti from the perspective of ectopic literature, the traces of ectopicity are examined according to two parameters: the biographical traces that justify the adjective “ectopic” when referring to authors, and the textual details that validate the usage of this modifier when referring to their literary work. There are sufficient traces in Rigoberto González’ biography to justify his ectopic nature. The authors’ words, in his interview with Rodrigo Joseph Rodríguez (2014: 87) are proof thereof:

“Migration is the universal story, and movement is the migrant’s soul: not a departure or even arrival, though those two points are also part of the journey. As a son and grandson of migrants, I feel completely at home allowing my imagination to inhabit that wondrous and dynamic state of existence”.

3. REPRESENTATION OF DISPLACEMENT AND MIGRATION IN *MEN WITHOUT BLISS*

As Hellín Nistal (2015) suggests, to classify a work of literature as “ectopic”, we should determine whether the book is a consequence of displacement. To justify this affirmatively, the focus must be on the thematic elements that appear throughout the literary work. It is only by focusing on the themes that we can analyze the traces of displacement in the work.

Men without Bliss can undeniably be considered written as a consequence of González’s displacement from Mexico to California during his adolescence, and later his displacements to New York and New Jersey. Although fictional, various characters demonstrate his understanding of the migration process and provide a perfect depiction of their experiences. Thus, González constructs the objects of narration through displacement, and through different characters, he embodies and

reconstructs passages of his own life. According to him, migration is an experience which is inherent to literary process:

Sí, para mí yo creo que no puedo separar [la faceta de escritor] con esa consciencia de ser un inmigrante, de ser una persona que llega a otro lugar para poder triunfar, comprender, imaginarse en un lugar diferente, sobrevivir (González & Acosta, 2022).

Where traces of displacement are concerned, we will focus on four thematic elements: the importance of places, “foreigners” and “identity” in the construction of characters and reflections about language. The sum of all these elements evidences the notion of “otherness”, and therefore, the ectopic nature of the short story collection.

3.1. PLACES

The concept of place is a central theme throughout this collection of short stories, as it plays a significant role in determining the organization and distribution of the texts. The book is divided into two distinct parts, each with its own set of stories that explore different geographic locations and the impact they have on the characters and events within the narratives.

The first part of the book, titled "Men in the Caliente Valley", focuses exclusively on stories that take place in the fictional landscape of Caliente Valley. This setting serves as a microcosm for exploring the experiences of the characters within the book. The second part, "Men in Other Places," broadens the scope to include stories set in a variety of different locations, including Mexico, Los Angeles, Seattle, Albuquerque, and New York City. These stories offer a more diverse range of experiences, reflecting the complexity and diversity of the wider world beyond Caliente Valley. Taken together, the two parts of the book offer a rich and multifaceted exploration of place and its role in shaping human experiences. The relevance of places is highlighted as it is the author's personal experiences that allow him to shape the sense of place in his writing, as he confirms in the conducted interview.

Yo sabía que quería escribir ese libro de cuentos porque esos personajes me entraban a la cabeza. Yo pensaba en escribir un libro en el que apreciaran los diferentes espacios en los que yo he viajado, después de

estar en Nueva York y también en México, Phoenix, California. Yo quería imaginarme a esas personas en esos espacios que yo viajé. (...) Esos cuentos yo los escribí cuando tenía veintitantos años, treintitantos años y estaba pensando en el pasado. Yo también viajé similar como esos personajes de California a Phoenix, a Nuevo México y a Nueva York porque yo también estaba en busca de algo. Y muchos de estos personajes ni siquiera saben lo que están buscando. Están buscando simplemente algo diferente (González & Acosta, 2022).

A fictional area, the Caliente Valley, is pivotal to the short stories and it is the landscape that serves to divide the book into two parts. The first part comprises the stories of people who live in Caliente Valley, Southern California, an area characterized by economic and cultural marginalization. For every character, their existence in Caliente Valley determines their acts and attitudes towards life, especially as their lives are marked by poverty. Most of the characters are residents of housing projects and work as farm laborers in the fields of onions, lettuce and grapes, as happens in “Cactus Flowers” in which the character of Rolando brings a lettuce he has just picked up to a wife who is no longer there, or in “Good Boys”, in which Gaspar, Melchor and Baltazar “are working in the onion” (p. 58); or have low-skilled jobs even if they have higher education, as the character of Tomás in “The Call” portrays. This economic situation entraps characters in a sort of paralysis, and dead-ended lives. For them, Caliente Valley is far from being the promised land, and characters are far from achieving the American Dream through the establishment in this area. When asked about Caliente Valley, Rigoberto González says:

“Me recordaba al lugar donde trabajaba mi familia, Coachella Valley. Yo también trabajé allí alguna vez los veranos. Es un lugar caliente, sí, es un desierto muy caliente. Mi familia decía “está el diablo suelto”, y es que ese lugar es un infierno. Puede ser un infierno alegórico, metafórico. ¿Qué es el infierno de uno? Eso era un purgatorio: un lugar donde uno llega a sufrir. Caliente Valley es un doble sentido: porque está caliente, y porque esta vida que teníamos era un infierno, un sufrimiento” (González & Acosta, 2022).

The Caliente Valley is described as a place in which there is no escape from the stereotypes of Chicano communities. Caliente Valley is an agricultural town where a huge community of Latinos is well-established, but the idea of diaspora is not depicted as something positive. Rather,

the community impedes characters from getting rid of stereotypes. It is not only the external perception that makes characters unhappy but also the constraints that the Chicano culture imposes on them. This is clearly exemplified by the public coming out of Jesse in “Your Malicious Moons”, which is intended to besmirch the political career of his brother who aspires to become the mayor of Caliente Valley.

The second part of the book comprises five stories, all of which occur far from Caliente Valley, but this southern area is still present. Some of the characters have escaped Caliente Valley, but this does not mean that they have reached bliss in bigger cities. Arturo (“Road to Enchantment”) complains “And sadly, my feet have aged. They don’t belong to a twenty-five-year-old who hasn’t traveled much and who has only known two homes, Caliente, California, and Albuquerque, New Mexico” (p. 186); Heriberto and Helio are the sons of “a foreman for an agricultural business down in the Caliente Valley who was also an Elvis nut, apparently (p. 153)”. There is only one short story which occurs outside the United States, “Nayarita Blues”, in which Jonathan travels to Mexico in search of his origins. The geographical space is significant here, as the character, who is the son of migrants, rediscovers the land of his ancestors and describes the apparent strangeness of the place. His conversations with Federico Montes, who is looking for his son who traveled to the US and hasn’t returned yet, reveal much about the harshness behind the migration processes from Mexico to the United States.

Indeed, place is relevant in the second part of the book because displacement is sometimes seen as a source of happiness, and the fact that the characters decide to remain in their cities instead of following their desires to move to another place is expressed in at least three of the short stories. Heriberto has remained in Los Angeles although his great lover, Catarino, moved to New York. Similarly, José is thinking about pursuing his PhD at the University of Washington instead of staying in his city. In both cases, for Heriberto and Catarino, their decisions are dependent on their duties as good sons, who take care of their widowed mothers, who suffer the absence of their husbands. In “Road to Enchantment”, Arturo ends up planning to move to a new place to follow

his dreams and fulfil an empty life with the money he has inherited from his friend Esmeralda.

In these five short stories, characters have escaped from the agricultural fields possess higher education or qualified jobs: Jonathan has an ethnic studies degree and a master's in secondary education (p. 142), Heriberto works in a bank (p. 154), his brother Helio enrolls as a women's studies major (p. 150), José is a master's student and is thinking about doing a PhD (p. 171). Nevertheless, there are two characters that seem to be trapped by their workplace: Arturo who works in a childcare center (p. 174) and Lorenzo, who works as a retailer at Bloomingdale's, a luxury department store. Nonetheless, they share one thing in common: they are still trapped by phantoms of the past. Their attachment to the Chicano culture, and/or the desire to start a new life are their major concerns and therefore place also becomes a symbol of imprisonment for different reasons, reflecting their experience as outsiders, as explicitly depicted by Jonathan in "Nayarita Blues" (p. 140).

3.2. MAJOR IDEAS CONCERNING FOREIGNNESS AND IDENTITY

The desire for returning to Mexico is a dominant topic in short stories like "Good Boys". Caliente Valley, and therefore California, is just another reminder of their poverty, which inevitably reinforces their unhappiness. "We're going to get the fuck out of California, out of the US!" Melchor declares." (87). The idea of winning the lotto and returning to Mexico sounds seductive to the characters of Melchor, Gaspar, Baltazar and Doña Gregoria. There are two ideas which are introduced when doña Gregoria dreams about coming back to Mexico and then mentioned through her discourse: the first is that she remembers her homeland as a perfect place, which is presented in opposition to Caliente Valley, a hostile landscape with no nature and no possibility of achieving happiness.

They'll pay off the debts and return to their beloved Nuevo León, run back through Anáhuac, Rodríguez, Villa Aldama, Allende, and all of those other cities they left behind when they first travelled north on the ties of the railroad track (p. 85).

Secondly, she identifies her migration process as a sort of failed American dream: “All those years ago Paulo’s dream took away a slow-burning stove, not like a crazed fire on a smelly garbage heap. Yes, she romanticizes the past, but what was there to look forward if not the better days that used to be? Her family will be a family again and that’s all that matters” (p.85). America is not the promised land, full of opportunities, in which characters can have a fulfilling life, but rather a land full of hard work and unhappiness, marked by a constant lack of money, which has led to the hostilities between brothers, and economic debts due to the lack of an unaffordable healthcare system.

“Finally after years of working with her son in the grape, then spending winters by herself in the packing houses; after years of mending clothing repeatedly, always at the knees during onion season, and the side seams for her oldest son’s shirts –that growing boy; after watching her sons slowly dissolve their brotherly bonds to the point of clawing at each other like caged cats; after all that and every cup of manzanilla she has stirred for Baltazar and herself...finally, finally, she’ll have her reprieve from worry” (p. 85).

Whether explicit or not, there are elements reminding readers of Mexican culture. Indeed, characters’ adaptation to the U.S. is not homogeneous. While some characters have lived their entire life in the US and feel Mexican culture as a sort of heritage (Jonathan in “Nayarita Blues”), other have experienced the process of migration in their own skin (Rolando in “Cactus Flower”). Still and all, it is undeniable that there are certain elements which link every character to Mexico (idea of superstitions, rites, the idea of death, pop culture, etc.). This is related to the idea of identity, as well as the construction of it. Although being differently constructed, due to personal experiences, the identification of characters as Chicanos (or Mexicans), either made by themselves or by the communities they are inserted into, is a relevant issue. We will draw our attention particularly to three ideas: rites and superstitions, the idea of death and references to art and pop culture.

As far as the first idea is concerned, a good example can be found in “Nayarita Blues”. Through his journey, Jonathan documents everything which surprises him during his travel to Mexico. His descriptions of

rites and superstitions in this excerpt is quite significant, as they make the character feel “uneasy”:

“Though we’re advised not to leave the cars, many of the younger men jump off or move around. A group of women pray out loud. The mood grows somber at sundown when the train became completely dark. Suddenly the stuffy night comes alive with the legend of La Llorona, shape shifters, man-eating mountain lions, and water devils with the power to wash the flesh right off the bone” (p. 137).

The idea of superstition is also present in “Haunting José”. As is the case with Rolando in “Cactus Flower”, a ghost appears at the end of the narration, generating a feeling of strangeness to the people around them, who do not understand their attachment to the supernatural. Although José says that he would be embarrassed in front of friends or lovers about their family practices and superstitions, he will reconcile with them at the end of the story, meaning that in a way he also reconciles with his past and his origins.

The idea of the supernatural –and specifically ghosts– is directly linked with the idea of death, which is present in almost every short story. In “Mexican Gold”, Marcos’ brother’s death is the center for the narration, in “Your Malicious Moons”, the anniversary of the death of Teresa Talamontes, mother of Jesse and ex-mayor of Caliente Valley is the setting for the plot. For Rolando in “Cactus Flower”, it is the ghost of Mirinda who causes him grief and sorrow. By the same token, the image of Paulo, the dead father of Melchor, Gaspar and Baltazar is a present figure in the story. For instance, in “Haunting José”, José’s grandfather and mother claim to be able to communicate with the dead.

“Had a fellow here last night,” my grandfather will confess without warning. “A poor soul from Oaxaca, who lost his life in a factory. He’s going back to his homeland to ask his relatives to ship his body back. Give him a proper burial among his people” (p. 169).

The celebration of death is directly linked with the Mexican traditions, as mentioned in “Your Malicious Moons”, with the “Día de los Muertos”, “César Chávez Day” and “Teresa Talamontes Remembered”. In “Día de las Madres”, the relevance of remembering death and being accompanied by one’s relatives is also emphasized when the funerals of Heriberto’s mother and Tía Lupita are mentioned, “They believed

the saddest thing that could ever happen to a Mexican was an empty wake” (160).

With regard to the notion of identity, the references to pop culture are relevant as they constitute a link of characters within Mexican culture. Regarding the two motherly figures, the “telenovelas” are a common symbol. Being in Spanish, they provide the older characters with a way to be attached to their homeland. These references appear in “Plums”:

“The radio shows a slow tune in the next unit but the memory of the verse isn’t triggered by the music. Then it must be from one of his mother’s Portuguese soap operas dubbed into Spanish –a sentimental line he overheard while doing his homework on the kitchen table as his mother snuck a peek at the TV” (p. 41).

and in “Good Boys” when the character of Doña Gregoria is doing the household. The mention of only “two Spanish stations” is relevant as it emphasizes the lack of entertainment offered in an area characterized by its large Latino population:

“She tries to distract herself with the television, squinting through her glass as she pushes the remote-control button back and forth between the two Spanish stations until the boredom of implausible soap opera plots and vitriolic dialogue sends her back to abandoned tasks” (p. 58).

Some other references regarding pop culture can be found in “Nayarita Blues”, in the music Jonathan listens during his travel to Mexico: “I kept myself distracted by trying to recall the last playlist: Lila Down, Los Lobos, Manu Chao, Ozomatli, all the trendy college Chicano standards” (p. 137). Similarly, pictorial art is mentioned in “Haunting José”, as a symbol which connects José with his homeplace: “Above it hangs that Alfredo Arreguín poster my mother gave me for my twenty-fourth birthday. She says Arreguín is from Michoacán, just like our family, and that he’s exiled out here in Seattle, just as we are” (168). The reference to Arreguín, linked with the notion of exile, is relevant as it is explicitly associated with the idea of displacement.

In relation to the above, there are two characters who particularly struggle with the idea of being Mexican: Jonathan in “Nayarita Blues” as he is the grandson of Mexican migrants of middle class, who have not experienced the same background as most Mexican migrants in the U.S.,

and Tom (“The Call”), who despite being engaged in political and cultural activities related to Chicano communities, discovers that he is no Chicano, but rather the son of a Filipino and a Native American. This revelation involves an identity crisis for the character, but his reflections reveal that migrations, no matter what the source place and the target place may be, are not dissimilar, and are based on the basic instinct of survival. Hence, the idea of identity is challenged throughout the whole short story, as *Chicanidad* for him has been rather a learned idea, than a reality.

“Perhaps his parents found themselves in a similar predicament, having to make a split-second decision with irreversible consequences. Perhaps when they were filling out an application at the housing project, which caters exclusively to Mexican immigrants, to the farmworkers and the factory workers, not the Filipino truck drivers and their Native American wives who worked the cosmetic counter at the mall. And since they looked the way they did, blending in so perfectly even though neither of them was Mexican or immigrant, what was the harm in simply with the flow, in assimilating for the sake of a better life?” (102).

3.3. LANGUAGE

Although Rigoberto González introduces some words in Spanish, especially when he reproduces the conversation of the characters, we cannot determine that his short stories are bilingual. With respect to language, although he speaks Spanish, his literature is fully written in English. According to him,

“English is the language of my education; Spanish is the language of home. Spanish is the language of my heart, but my literary education comes from reading English. I’ve tried to write in Spanish and I have written books in Spanish, but those are books for young people, children’s books. Those I can do because my vocabulary is very limited. My imagination has a more sophisticated vocabulary, so I’m not able to really access that complicated vocabulary in Spanish; it’s as simple as that. It doesn’t come to me. My Spanish is very oral, not really written” (Shaw, 2018).

Reflections about language are relevant throughout the entire collection of short stories, and the appearance of Spanish throughout the narration evidences the relevance of migration within characters. As an example, the conversation between Clara and Tom in “The Call” makes an

emphasis on the degree of adaptation of Clara: “Oh. Is it those telemarketing gente? I used to tell them I didn’t speak English, but now it turns out they’re all bilingual.” (p. 98).

There are two main ideas about language that we can highlight in *Men without Bliss*. First, there is the idea of the degree of *Chicanidad* and the level of Spanish. Certainly, speaking Spanish as a native speaker is not a requisite for being a Latino. In “Nayarita Blues”, Jonathan must face the comments of local Mexicans about his degree of *Chicanidad*. When one of the men in the train he is travelling in approaches him, he rapidly asks him about the situation in the US and identifies himself as non-Mexican automatically. This is relevant for the character as his travel through Mexico has the purpose of reconciling him with his origins and his family, but it becomes complicated when he is constantly reminded that he is not as Mexican as the ones living in Mexico, although sharing familiar roots. The main character expresses: “one of the guides offered to give me a tour in English, but when I let him know, I spoke some Spanish he laughed and said that *pochos* didn’t know Spanish that wasn’t food” (p. 139). Similarly, it is mentioned in:

“After he heard me speak in my broken Spanish earlier, he wanted to start talking politics: how the US butts in all over the place as if it owned the world, how it’s NAFTA’s fault the Mexican peso devaluates each day, and how the hell did that idiot end up in the White House? I quickly reminded him that I wasn’t an ambassador –I’m just a college kid making a pilgrimage to the motherland. When I inform that being born in the US doesn’t make me a gringo, he says: ‘Of course not.’ Then adds: ‘That makes you a *pocho*’” (138-139).

In González’s words, this situation is based on real experiences, those he has suffered during his own travels to Mexico. During his interview González himself explained:

“Cuando voy a Morelia que es la capital de Michoacán y llegó allí, se dan cuenta que soy turista, por la manera en la que visto, y porque me fallan las palabras cuando hablo. Para no preguntar si soy gringo, me preguntan ¿eres colombiano?, y yo les digo soy de aquí, mi familia tuvo una fonda hace cien años. Me miran y me dicen tú eres americano” (González & Acosta, 2022).

Proper names are relevant, although most of the names are in Spanish (Marcos), there are other which have been adapted to the English

spelling (e.g. Jesse, from Jesús or Tom, from Tomás). Names often define the Chicano nature of different characters, and their relationship with their Chicano background. Therefore, we can establish at least two categories: characters who maintain their name in Spanish, because it is a symbol of the culture they are proud of (Carmela, Marcos), and those whose change is made voluntarily (Roger) or involuntarily (Raphael) through misspelling.

In “The Call”, the character of Consuelo (Connie) represents a woman who is committed politically to Latino rights and expresses explicitly her desire of being called Consuelo, rather than accepting the way Tom used to call her when they were younger. (“Connie, he says” / “Call me Consuelo,” she says, smiling as she reaches for a tortilla chip. / “Consuelo?” Tom chuckles (p. 95)). By a similar token, the name of “Tom” has a symbolic connotation, especially when the character discovers that although he has always lived his life as a Latino man, he does not belong to this diaspora and has been misled during all his existence. Similarly, in “Mexican Gold”, the contrast in this degree of adaptation to culture between Roger (Rogelio) and his brother Marcos is explicitly marked by proper names:

“Marilú doesn't like Mom. It was Roger's idea to call her Marilú, and Marilú's to call Rogelio, Roger. Marilú and Roger were always improving each other, like the time Roger said Marilú should wear her hair loose because it made her look younger. Marcos couldn't tell the difference, but she stopped tying it back and since then none of her plastic hair clips have reappeared. Marilú had wanted to change Marcos to Mark, but Marcos, dark and acne-scarred, scoffed because he didn't look white like Roger, so why the hell put on a white boy's name?” (7).

Having said that, when these names are adapted, there is an underlying desire of fitting in society, and a desire for more integration within the US community.

Sometimes these names are misspelt/mispronounced by non-Latino characters, which subtly represents the domination of the Anglo culture. In “Men without Bliss”, Rafael must wear a misspelt shirt while he is working, and even if this seems not to bother him too much, it serves to symbolize the treatment of inferiority, or at least, the lack of empathy

by the non-Latino counterparts in the workplace, who are unable to spell his name.

“When he gets home he finds his father slumped on the couch. A janitor at the elementary school, he hasn’t changed out of his dark blue work shirt. The name stitched above the left hand pocket reads “Raphael”. They tried to spell “Rafael” the gringo way”, his father explained when he first brought home the three regulation shirts he had been issued. “An then they left out the *h*. I don’t really give a shit. They never call me by any name anyhow” (117).

The indifference to which he is exposed, as the final lines of this excerpt show, emphasizes the construction of the character as a second-class individual, who assumes inevitably his role as a migrant living in the U.S.

Similarly, in “Plums” there is an explicit mention of the pronunciation of the name Abigail, when he refers to the way Ms. García, the secretary of his high school, calls him: “Abi doesn’t like how she pronounces his name –Abby– all gringofield, just as she pronounces her own, the first syllable soft and rhyming with “scar” (51).

7. CONCLUSIONS

Having analyzed the short stories of *Men Without Bliss*, we can highlight the validity of the term “ectopic literature” as applied to American contemporary literature. The guidelines provided by Hellín Nistal (2015), can be refined through access to the author’s genuine thoughts and words. While this is not always possible for every text analyzed, the applicability of the “ectopic” parameters to contemporary fiction opens the door to a dialogue between readers, scholars and writers, thereby enhancing the entire to experience of understanding a literary text.

We can affirm with greater weight that *Men Without Bliss* is a markedly ectopic work, loaded with references that arise from the author’s multiple displacements. González divides his own literary collection into two distinct parts: travels from Mexico to the U.S., and travels within the U.S., which are aligned with his own experience. The peculiarities of reading and analyzing texts as ectopic works lie, precisely, in determining that not only is the author the object and subject of several displacements, but the work is written from a *topos* different from the

topos on which he writes, thereby amplifying the notions of identity and the awareness of the consequences of migration.

The fact that we are analyzing a whole collection of short stories, and not a single and unified autobiography, demonstrates that it is through short stories that we can uncover a richer complexity of textual development, including diverse references to times, places and characters. This, in turn, makes the ectopic analysis more intricate, but also more compelling.

8. REFERENCES

- Acosta-Sánchez, A. (2022) “‘A real fucking men’: Exploring Chicano Migrant Masculinities in *Men Without Bliss* by Rigoberto González from an ectopic perspective.”, *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 25, pp. 362–387.
- González, Rigoberto and Acosta-Sánchez, A. (2022), online interview (not published), Almería (Spain), 8 May.
- Albaladejo, T. (2011) ‘Sobre la literatura ectópica’, in *Rem tene, verba sequentur. Gelebte Interkulturalität*, 2011, ISBN 9783942411400, págs. 141-154. *Rem tene, verba sequentur. Gelebte Interkulturalität*, pp. 141–154. <http://bit.ly/3HS60JU> Accessed: 23 April 2022.
- Amezcu, D. (2016) ‘Literatura ectópica: la traducción como tópos en *Out of Place* de Edward Said’, *Revista Académica liLETRAd*, 2: 2, pp. 709–716.
- Amezcu Gómez, D. y Martínez Moraga, C. (2022) «Mudarse a otra lengua: desplazamiento, traducción y metáfora en “En otras palabras” de Jhumpa Lahiri», *Castilla. Estudios de Literatura*, 13, pp. 1–23.
- Duda, M. (2015) ‘Dubravka Ugrešić. The Writer and Deterritorialized Literature, “Forum of Poetics” fall 2015.’, *Forum of Poetics*, pp. 18–30.
- Figuerola, X. and González, F. (2018) ‘La literatura de Valparaíso: Entre la desterritorialización y el extrañamiento’, *Alpha (Osorno)*, (46), pp. 49–67. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012018000100049>.
- Gallor, J.O. (2020) ‘El Diálogo de la lengua de Juan de Valdés como obra ectópica’, *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 22(1), pp. 243–270. <https://doi.org/10.15446/lthc.v22n1.82299>.
- González, R. (2014) *Men Without Bliss*. University of Oklahoma Press.
- Hellín Nistal, L. (2015) ‘Literatura ectópica: Party im Blitz de Elias Canetti’, *Tonos Digital*, 28(0).

- Hellín Nistal, L. (2021) ‘Escritura, desplazamiento y migración: la literatura ectópica. Análisis de la obra de Max Aub, Emine Sevgi Özdamar y Najat El Hachmi’, Ph.D. tesis, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ibáñez, J.R. (2010) ‘Panorama del relato corto americano: autores y obras’, in *Distancias cortas: el relato breve en Gran Bretaña, Irlanda y Estados Unidos (1995-2005)*. Septem, pp. 225–290.
- Jay, P. (2021) *Transnational literature: The basics*. Routledge.
- López, R. (2017) ‘Poética de la conquista en dos orillas: el universo dual del Inca Garcilaso desde la literatura ectópica’, *Revista de crítica literaria latinoamericana*, pp. 135–150.
- Luarsabishvili, V. (2013) ‘Literatura ectópica y literatura de exilio: apuntes teóricos’, *Castilla: Estudios de Literatura*, 4, pp. 19–38.
- Mora, S. (2020) ‘Sobre literatura ectópica y traducción. Concepto y aplicaciones’, *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, 14, pp. 268–297.
- Rodríguez, R.J. (2014) “‘Locate Your Body in the World and Pay Attention’: An Interview with the Poet Rigoberto González”, *Diálogo*, 17(2), pp. 87–92. <https://doi.org/10.1353/dlg.2014.0039>. Accessed 20 March 2022.
- Sexton, E. (2009) ‘Rigoberto González: Interview by Elaine Sexton’, *Lambda Book Report*, pp. 14–15.
- Shaw, T. (2018) ‘Rigoberto González Reflects on His Writing and Identity’, *The Fordham Ram*, 18 April. Available at: <https://bit.ly/43ZPNLq> Accessed: 26 May 2022.

PAISAJE Y FRONTERA:
EL GÉNERO DEL PAISAJE COMO ESPACIO REFLEXIVO
EN TORNO A LA IDEA DE FRONTERA. ARTE,
SIMBOLISMO Y ACCIÓN

VÍCTOR ALBA RODRÍGUEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Desde su origen, el género del Paisaje no se comprendió únicamente como una herramienta de mera representación de un espacio natural. Había más. Siempre ha sido un campo en el que los artistas manifestaban, de manera más o menos simbólica, cuestiones sociales, emocionales y territoriales. Esta idea ha ido desarrollándose hasta la contemporaneidad, no sólo por artistas, sino también por pensadores, que entienden que el Paisaje no sólo se observa o se representa, sino que se construye, se habita y se disputa. En este contexto, el presente trabajo trata de mostrar cómo el Paisaje ejerce de frontera simbólica, entendida no sólo como límite físico entre territorios, sino como zona ambigua donde se negocian identidades, memorias y relaciones de poder.

En la tradición pictórica, se puede entender el Paisaje como frontera en el sentido en que la mera selección del territorio representado ya consiste en un acto de diferenciación. Y es ahí desde donde se aborda este tema: en la capacidad de diferenciar, de desdibujar y de construir nuevos significados. De manera simbólica se ha utilizado para distinguir entre lo propio y lo ajeno, o entre lo visible y lo excluido, etc. En el Arte Contemporáneo, esta idea de frontera se hace más compleja, pues ya no se refiere tanto a bordes geográficos sino a constructos sociales, culturales o liminares, pues se utiliza para evidenciar tensiones sociales,

desplazamientos forzados, migraciones, conflictos políticos o cartografías personales o compartidas.

Este trabajo consiste en un estudio interdisciplinar que recoge aportaciones teóricas sobre las ideas de paisaje y frontera desde diferentes ramas de conocimiento, como la geografía, antropología, sociología, estética, etc., para después analizar las propuestas de artistas que utilizan este género y esta idea como claves en su discurso artístico. En este sentido, se muestra cómo Francis Alÿs, Hamish Fulton, Sophie Ristelhueber o, desde la práctica artística personal (Víctor Alba), utilizan(mos) el paisaje como territorio de intervención donde las fronteras no sólo aparecen trazadas en mapas, sino también en otras maneras de entender el territorio y aquello que alberga.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es estudiar cómo el arte del Paisaje se muestra como un generador y/o evidenciador de fronteras. No se trata, por tanto, de estudiar cómo se aborda el fenómeno de frontera como sujeto inspirador desde la práctica artística, sino de mostrar cómo la producción artística en torno al género del Paisaje supone una generación de fronteras de manera simbólica -y no tan simbólica-.

Como objetivo secundario, se pretende mostrar el concepto paisaje como una herramienta generadora de conocimiento y poner en valor su universalidad como herramienta crítica y pedagógica para activar nuevas maneras de mirar, habitar y pensar el mundo.

Por último, visibilizar la obra de una serie de artistas y relacionarlas desde una aproximación académica y transversal a otras ramas de conocimiento, así como mostrar cómo estas prácticas artísticas desafían las nociones convencionales de territorio y sus límites.

3. MARCO TEÓRICO

Para tratar el paisaje como frontera simbólica hay que ubicarlo más allá de su definición como espacio geográfico o como categoría artística. En los últimos años, a partir de diferentes áreas de pensamiento —

geografía humanista, filosofía del lugar, teoría del arte o crítica postcolonial— se han defendido ideas que sostienen que el paisaje no es una realidad objetiva, sino una construcción cultural, histórica y subjetiva. Desde los planteamientos pioneros de Humboldt y, posteriormente, Farinelli, se entiende que el paisaje no sólo representa el mundo, sino que produce y reproduce el sentido del mundo, y, por tanto, en esa producción tienen cabida narrativas de poder, exclusión e identidad, claves delimitantes que generan divisiones.

Uno de los aportes más cercanos en esta dirección es el de Joan Nogué (2008), el cual sostiene que el paisaje puede ser entendido como una un proceso de “creación y/consolidación de la conciencia de identidad e identificación territorial” (p.13), una representación social que cristaliza valores, emociones y relaciones de poder. A la par, Javier Maderuelo indica que el paisaje no es el hecho dado, sino que es un producto de la mirada, fuertemente condicionado por los marcos culturales que lo codifican, estableciendo su denominación al paisaje como “constructo social”. Maderuelo (2006, 2007, 2008, 2009, 2020) considera que el paisaje es un concepto que engloba multitud de enfoques y agentes, y determina que esa complejidad es una evidencia de la relación del ser humano con el entorno físico que le rodea. A esta mirada crítica se une la mirada de W.J.T. Mitchell (2009, 2017, 2019), quien defiende insistentemente pensar el paisaje como un modo de poder con una forma visual que, naturalizando unas ideologías, esconde jerarquías y luchas humanas bajo una forma estética.

El pensamiento poscolonial, en la misma línea, también ha trabajado desde hace décadas en cuestionar la idea de paisaje como un lugar en el que no hay nada que impida pensar. Autores como Homi K. Bhabha (1990) han defendido la idea de entender el territorio como parte del anonimato social y cultural - “*social anonymity*” (p.308)-, para empezar a pensar en lugares híbridos, fragmentados, en tensión, pero también en conflicto identitario. Al igual que el pensamiento poscolonial permite pensar en el paisaje no solo como imagen, sino como un territorio simbólico marcado por la diferencia, la desposesión o el tránsito.

Desde la geografía crítica, Doreen Massey (1994, 2005) trabaja las ideas de la *relacionalidad del espacio* o de la *globalización espacial*

como un entramado de interacciones que se superponen, se reproducen y se solapan, en contraste con la idea de fronteras cerradas, fijas y determinadas. Además de estudiar el concepto lugar desde las relaciones humanas, entiende que el paisaje se deduce como una entidad dinámica que está abierta a la transformación -del mismo modo que las relaciones-, donde lo simbólico se encuentra trenzado con lo emocional, lo político, etc. Es decir, nuestra forma de entender el espacio es un reflejo de nuestra manera de entendernos como sociedad. En esta línea, resulta imposible no nombrar a un imprescindible, Yi-Fu Tuan, pues en su “Space and Place” (1997), ya trabaja el tema del arraigo, el vínculo afectivo entre las personas y los lugares, que permite concebir la frontera no como línea fronteriza, sino como experiencia vivida, enfatizando la idea de *perspectiva de la experiencia*.

Este sucinto marco teórico que recoge diferentes perspectivas sobre la idea de paisaje permite entender el paisaje como un territorio simbólico en pugna, donde se discuten divisiones y fronteras, tanto visibles como invisibles, que estructuran nuestra percepción del espacio y nuestra relación con él.

4. ESTUDIO DE CASOS

La idea del marco teórico anterior se puede relacionar con una serie de prácticas artísticas que desarrollan en el lenguaje artístico las ideas descritas, desde la tradición a la contemporaneidad, relacionados con su contexto, necesario éste para entender sus propuestas (Eisenman, 2001).

Los artistas seleccionados no sólo representan el paisaje, sino que muestran el territorio desde una aproximación emocional, reflexiva y crítica, asumiendo los conceptos desarrollados por Tuan, Baabha, o Massey. Asimismo, usan el paisaje para crear fronteras simbólicas, indagando sobre sus dimensiones políticas, afectivas y materiales.

En el caso de Agustín de Riancho, defiende los valores de “su” entorno desde una aproximación emocional marcada por el contexto histórico del nacimiento de los regionalismos. Carlos de Haes ensalza la diferencia entre unos territorios y otros, motivado por la racionalización promovida por sus amigos geógrafos. Francis Alÿs muestra el paisaje urbano como un lugar de fricciones y disputas, y se atreve a jugar con la

idea de antropizar el espacio. Hamish Fulton no representa el paisaje como territorio sino como soporte de una vivencia. Sophie Ristelhueber muestra el paisaje como archivo de una situación traumática sufrida en un territorio. Y se muestra también como, desde la experimentación personal, el paisaje sirve como soporte para investigar sobre el desarrollo de nuevas plasticidades en diferentes conceptos asociados a la disolución de las fronteras cognitivas.

4.1. AGUSTÍN DE RIANCHO

La obra de Agustín Riancho (1841–1929) supone una aproximación al paisaje desde una perspectiva que, si bien no cuestiona las fronteras explícitamente, contribuye a construirlas simbólicamente en el marco del nacimiento de los regionalismos, del mismo modo que hicieron los conformantes de lo que se conoce hoy como la *Pintura Montañesa*.³

FIGURA 1.



Agustín Riancho. Paisaje. 1890-1900. Óleo sobre lienzo. 72 x 125 cm. Museo del Prado

³ La *Pintura Montañesa* se trata de un término acuñado por diferentes autores para referirse a los artistas originarios de la región llamada La Montaña, actual Cantabria, surgidos, sin existir una tradición pictórica previa, en la segunda mitad del siglo XIX. Artistas como Agustín Riancho, Casimiro Sainz o Manuel Salces son sus máximos exponentes. (Alba, 2023)

Sus cuadros representan las virtudes estéticas de los valles y montañas de Cantabria, sin limitarse a una mirada naturalista o decorativa, sino que supone una defensa emocional y política del entorno como territorio identitario, del mismo modo que haría su coetáneo Jose María de Pereda, en el campo de la literatura. Tal y como afirmaba Clarke (1969), en la obra de Pereda crece la proporción de paisajismo a medida que se aumenta la intensidad del regionalismo (pág. 45)

Mediante una pintura cargada de materia y de arraigo, Riancho utiliza latentemente el paisaje como expresión de pertenencia. En un momento en que se consolidan los imaginarios nacionales y regionales, su obra se puede entender como parte de la construcción de una frontera cultural que emancipa los valores regionales.

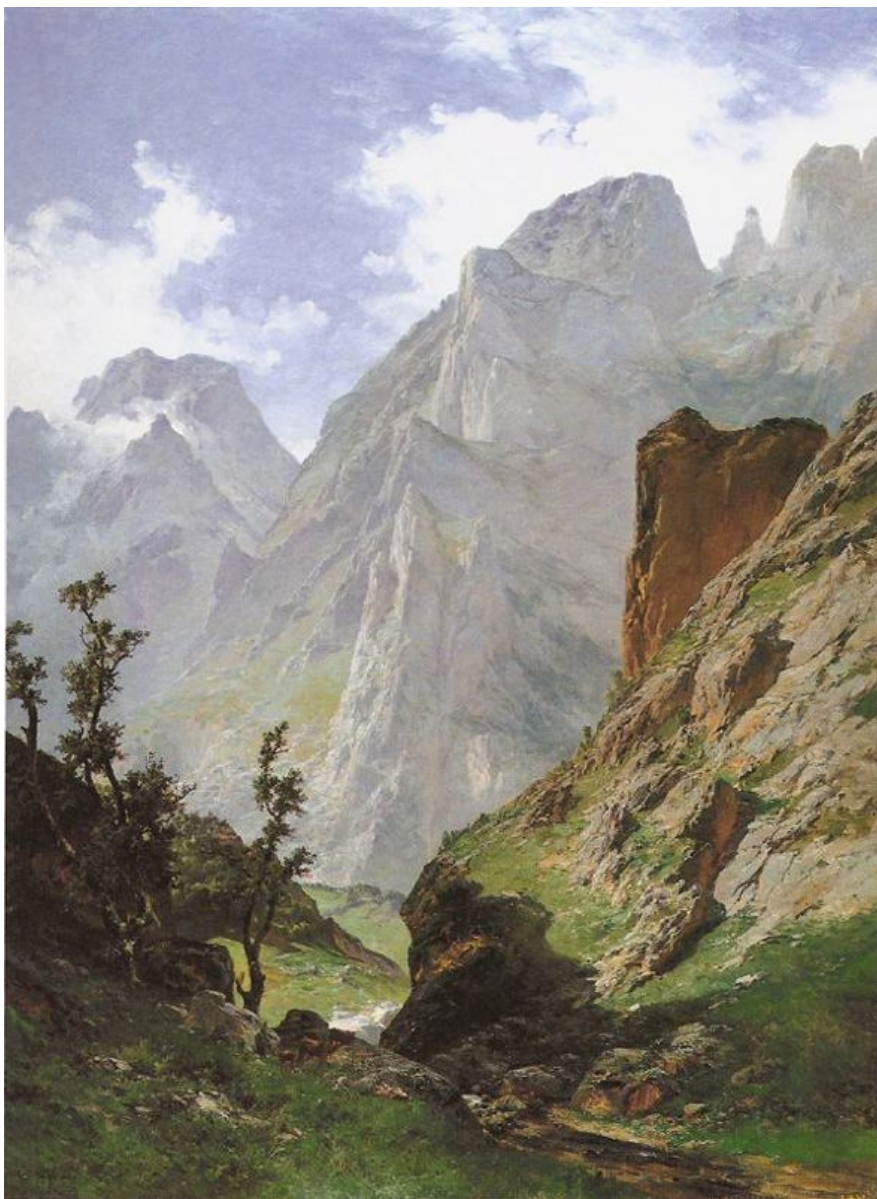
4.2. CARLOS DE HAES

Carlos de Haes (1826–1898) es uno de los pilares fundacionales del paisaje moderno en España. Obtuvo la Cátedra de Paisaje en la Academia de San Fernando y fue profesor de los más reconocidos paisajistas de finales del siglo XIX en España, entre ellos el mencionado Riancho.

Más allá de su valor formal o académico, sus obras pueden entenderse como cartografías visuales, realizadas para diferenciar los diferentes territorios de España. Viajaba acompañado de amigos geógrafos, naturalistas y pedagogos, como Francisco Giner de los Ríos, y eso le hacía visualizar y entender las diferentes calidades estéticas de los distintos lugares, lo que provocaba que tuviera el propósito de documentar sus singularidades geográficas.

Esta voluntad de representar la diversidad del paisaje no responde únicamente a un interés estético, sino que se inscribe en un proyecto ilustrado de conocimiento y diferenciación territorial: la relación entre verdad y naturaleza, y sus connotaciones morales y estéticas. En este sentido, sus cuadros funcionan como evidencia visual de unas fronteras internas, culturales y naturales, que articulan la pluralidad del territorio español. El paisaje, en su caso, se entiende como un dispositivo de mirada científica, pero también emocional, que delimita espacios, climas y modos de habitar, creando fronteras simbólicas entre territorios.

FIGURA 2.



Carlos de Haes. *Paisaje de los Picos de Europa (Canal de Mancorbo)*. 1876. Óleo sobre lienzo. Museo del Prado

FIGURA 3.



Carlos de Haes. Un paisaje. Recuerdos de Andalucía, costa del Mediterráneo, junto a Torremolinos. 1860. 114 x 165 cm. Museo del Prado.

4.3 FRANCIS ALÿS Y LA MILLA VERDE

Francis Alÿs (1959) es un artista belga, afincado en México, que trabaja sobre arte y prácticas sociales desde una aproximación en torno al espacio, dada, posiblemente, por su formación arquitectónica. Una de sus obras más icónicas es el movimiento de una duna, donde, gracias a la ayuda de colaboradores cargados con una pala, intenta desplazar una duna, en un proyecto bajo el nombre de “Cuando la fe mueve montañas (2002)” (ver figura 4).

FIGURA 4.



Fuente: francisalys.com

FIGURA 5



Fuente: francisalys.com

En su trabajo, el paisaje no se representa el paisaje, sino que se experimenta, y la frontera aparece no como un límite cartográfico, sino como una vivencia del tránsito, del desplazamiento. Una frontera incluso temporal, que transgrede los límites físicos del concepto, atribuyéndole una nueva dimensión.

Sus obras, documentadas mediante textos, fotografías, mapas, etc., son registros de una acción mínima que subvierte la noción de paisaje como algo estable y visual, apostando por una comprensión expandida y corporal del territorio, estableciendo otra frontera entre el entorno y el yo.

UNA CAMINATA PUEDE EXISTIR COMO UN OBJETO INVISIBLE EN UN MUNDO COMPLEJO. La historia del arte contemporáneo sostiene que caminar es una modalidad de land art, o de escultura al aire libre. No estoy de acuerdo. Me considero un artista que camina, y <caminar> es una modalidad artística por derecho propio. (SIC) (Fulton, 2007, pág. 7),

4.5. SOPHIE RISTELHUEBER

FIGURA 7.



Sophie Ristelhueber, *Fait*, 1992. 100 x 130. Fotografía. Centro Pompidou

Sohpie Ristelhueber (1949) es una artista francesa cuyo trabajo está enfocado a mostrar el impacto de la guerra. Para este trabajo, se ha seleccionado *Fait* (Figura 7), un proyecto fotográfico que documenta las huellas de la Guerra del Golfo en los territorios devastados de Kuwait. Ristelhueber retrata cráteres, escombros y cicatrices en la tierra, evitando cualquier dramatismo explícito o presencia humana directa. El paisaje, en este caso, se presenta como archivo traumático, como testigo silencioso de un conflicto. Lo que aparece es la frontera no visible: el límite que deja la violencia en el terreno, la frontera física que ha desaparecido pero cuya huella permanece. Su trabajo revela cómo el paisaje puede funcionar como prueba material de una historia que ya no está presente pero sigue actuando, incorporando la dimensión del tiempo, como Hamish Fulton.

4.6 VÍCTOR ALBA

Este apartado recoge los resultados de diferentes procesos de experimentación plástica. Aquí, el paisaje sirve como soporte para investigar sobre el desarrollo de plasticidades en diferentes conceptos asociados a la idea de frontera.

En primer lugar, cabe destacar que no se ha trabajado bajo la hipótesis de producir obra relacionada con el concepto frontera, sino que, a raíz del trabajo de análisis realizado en los apartados anteriores, surge la conclusión de que la idea liminar desde lo simbólico está presente en la producción artística personal. En concreto en varios proyectos, como *True Landscapes*, *La Estructura del Horizonte* o *Paisaje Desconfinado*, de los que, por motivos de extensión, y por no acaparar más protagonismo que los artistas anteriores, sólo se mostrará la primera de las series.⁴

True Landscapes (Figura 8) es una serie que reflexiona acerca de la relación entre lo real y lo inventado. En ella, la pintura dialoga dentro de un amplio espectro de figuración/abstracción. Se sugieren de manera simultánea formas pictóricas abstractas y se incorporan elementos literales del paisaje mediante transferencias, fotografías o formas pictóricas figurativas. La idea no es representar fidedignamente un paisaje, sino como módulos independientes y reconocibles que asumen roles

⁴ En la página web victoralba.com se pueden consultar los demás proyectos.

protagonistas y discordantes generando tensiones visuales y perceptivas. De este modo, se yuxtaponen y crean imágenes en la que cualquier indicio de representación realista queda diluido, a pesar del uso de la figuración en una superficialidad que huye de cualquier realidad posible. En este sentido, las imágenes confrontan dos o más escenarios geográficos en un mismo lugar de tensión, el cuadro, resultando una imagen que conlleva, indudablemente, la idea de fronteras diluidas, como una invención líquida, recordando a Joan Nogué, cuando dice que “la pintura de paisaje, más que cualquier otra cosa, permite entender hasta qué punto miramos la realidad a través de la invención”. (2008, págs. 155-156).

FIGURA 8.



Víctor Alba. *True Landscapes*, 2020. 20x30. Transferencia, óleo y encústica sobre madera.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo sirve para visibilizar una lectura del paisaje que se aleja de cualquier concepción tópica, como aquellas de fondo decorativo, de escenario neutro, de mera representación de un paisaje natural, etc., o incluso una recopilación de paisajistas.

En las aportaciones teóricas se muestra el paisaje como un concepto transversal y complejo. Se entiende más allá de *espacio geográfico* o de *categoría artística*. Se entiende que el paisaje no sólo representa el mundo, sino que trata sobre el mismo mundo, y, por tanto, está conformado, entre otras ideas, por narrativas de poder, exclusión e identidad, claves de la idea de frontera.

Se evidencia mediante una relación de artistas que esta reflexión sobre el fenómeno del paisaje se puede afrontar desde diferentes parcelas epistemológicas, también desde el arte contemporáneo.

Los artistas seleccionados trabajan la idea de lugar desde una aproximación emocional, reflexiva y crítica, asumiendo los conceptos desarrollados por los teóricos dispuestos. Asimismo, usan el paisaje para crear fronteras simbólicas, indagando sobre sus dimensiones políticas, afectivas y materiales. Tanto Alÿs, Fulton, Ristelhueber o, incluso la obra personal, el paisaje es activado como una superficie simbólica en contraposición, un lugar donde las fronteras —visibles o invisibles— emergen como indicios, como estructuras, como recorridos o como heridas.

En este sentido, el paisaje funciona como frontera iconográfica en varios niveles. Primero, en tanto que límite físico o geográfico, históricamente trazado con signos políticos; segundo, como frontera perceptiva: lo que se muestra o lo que se oculta, lo que se enmarca y lo que queda fuera del plano visual; finalmente, como frontera subjetiva en la que entran las emociones, los recuerdos o las vivencias personales que se asocian al territorio. No se reproducen espacios, sino que se producen, y críticamente. En un sentido mínimo, a través de operar mínimamente, mediante un trazo de pintura, una caminata, encuadres o disoluciones pictóricas, estas prácticas entienden que las fronteras no están sólo en los mapas sino que, además, las hacemos dentro de la mirada, visión e interpretación de los espacios, de la forma en que habitamos los lugares. Frente a una mirada naturalizada del paisaje, los artistas abren fisuras de las narrativas “intocables” del territorio proponiendo una forma de experiencia del espacio más compleja, situada y crítica.

Por último, hay que reivindicar la potencia del paisaje como recurso pedagógico y político-cultural en el sentido de que su simbología

(revinculada con la memoria) y su capacidad de activar la experiencia corporal y la afectividad, le permiten convertirse en un territorio propicio para pensar formas alternativas de construir conocimiento y repensar nuestra relación con el medio físico. También debemos reivindicarlo como un recurso ético, pues hoy en día, frente a un contexto histórico marcado por las guerras, los desplazamientos forzados, demás conflictos y crisis ecológicas, retomar el paisaje como frontera simbólica significa no sólo apuntar a un gesto estético: nos acercamos igualmente a un acto de responsabilidad.

6. REFERENCIAS

- Augé, M. (1995). *Los "no lugares", espacios del anonimato: una atropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Alba Rodríguez, V. (2022). *El paisaje montaños la pintura de paisaje en Cantabria desde una aproximación contextual y personal*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Valencia
- Berjman, S. (2006). *Diversas formas de mirar el paisaje*. Nobuko.
- Bernabeu, M., & Fulton, H. (2007). *Hamish Fulton: El sonido de las olas*. La imprenta.
- Carretero Rebés, S., & Bedia Casanueva, D. (1997). *Agustín de Riancho (1841-1929)*. Museo de Bellas Artes de Santander.
- Clarke, A. (1969). *Pereda, paisajista: El sentimiento de la naturaleza en la novela española del siglo XIX*. Institución Cultural de Cantabria.
- Eisenman, S. F. (2001). *Historia crítica del arte del siglo XIX*. Akal.
- Farinelli, F. (2010). La finesse du paysage. *Projets de paysage*, vol. 4, 1-8.
- Homi K. Bhabha (1990). *Nation and narration*. Routledge, 1990.
- Maderuelo, J. (1996). *Nuevas visiones de lo pintoresco: el paisaje como arte*. Fundación César Manrique.
- Maderuelo, J. (2006). *El paisaje: génesis de un concepto*. Abada.
- Maderuelo, J. (2006). *Paisaje y pensamiento*. Abada.
- Maderuelo, J. (2007). *Paisaje y Arte*. Abada.
- Maderuelo, J. (2008). *Paisaje y territorio*. Abada.
- Maderuelo, J. (2009). *Paisaje e historia*. Abada.
- Maderuelo, J. (2020). *El espectáculo del mundo : una historia cultural del paisaje*. Abada.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE.

- Massey, D. (1996). *Space, place and gender*. Polity press.
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen*. Akal.
- Mitchell, W.J.T. (2019) *La ciencia de la imagen*. Akal.
- Mitchell, W.J.T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil Ediciones.
- Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar* 45, 123-136.
- Nogué, J. (2008) *El paisaje en la cultura contemporánea*, 2008. Bib. Nueva.
- Nogué, J., & Romero, J. (2012). *Las otras geografías*. Tirant Humanidades.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.

SUGERENCIAS, VISIBILIDADES Y SENSIBILIDADES SOBRE LO LIMINAR EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO

VÍCTOR ALBA RODRÍGUEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La idea de frontera siempre ha estado relacionada históricamente con límites geográficos, políticos y culturales que separan territorios, comunidades o países. Pero desde finales del siglo XX hasta la actualidad, este concepto ha cambiado mucho, tanto en ramas de conocimiento específicas asociadas al territorio como en el terreno del arte contemporáneo. Ya no hablamos solo de una línea que separa tierras o naciones, sino de un concepto mucho más amplio, un gran concepto en el que convergen diferentes ideas asociadas, y que abre infinitas posibilidades para el desarrollo creativo en torno a ella.

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo la idea de frontera se puede entender y desarrollar desde perspectivas abstractas, simbólicas y políticas por diversos artistas contemporáneos para generar su producción artística mediante discursos relacionados con el contexto actual, siendo novedosos y también críticos.

Este trabajo puede considerarse una consecuencia de las ideas de Nicolas Bourriaud, (1998) cuando expone la idea de estética relacional. El arte contemporáneo ya no se define tanto por sus objetos, sino por las relaciones que produce. En contextos marcados por migraciones, desplazamientos y conflictos territoriales, la frontera se convierte en un espacio de interacción, negociación y conflicto simbólico. El artista, en este sentido, opera en la frontera como un mediador cultural que activa

nuevas formas de visualizarlo. Así lo considera Martínez Pisón (2009) cuando habla de la importancia de un lugar y su imagen: “Es a la vez una figuración y una configuración. Esta última se compone de elementos y partes, de objetos, de unidades de paisaje y de asociaciones de unidades que son objetivamente definibles y cartografiables” (pág. 36).

Es necesario partir de un marco teórico interdisciplinar, dada la amplitud conceptual del término, que permita comprender la frontera no sólo como una división física, sino como una construcción estética, filosófica y social. Posteriormente, se examinan tres estrategias artísticas que utilizan el concepto de frontera como núcleo generador de sentido: la abstracción plástica, la frontera como sujeto y la frontera como objeto. El texto está planteado para ofrecer una lectura transversal que articula teoría, práctica y contexto, y propone la creación artística como un espacio en el que cuestionar fenómenos sociales como la nación, la exclusión, el poder e, incluso, la representación.

2. MARCO TEÓRICO: LA FRONTERA EN LA CONTEMPORANEIDAD

El concepto de frontera ha sido ampliamente abordado desde la teoría estética y la filosofía contemporánea, no sólo como una categoría geográfica como en épocas pasadas, sino como un concepto simbólico, discursivo y epistemológico. Esta sección propone una revisión crítica de algunos enfoques clave que permiten situar la frontera como una categoría central en el pensamiento estético, académico y artístico actual.

En primer lugar, Joan Nogué (2004), geógrafo que, desde la geografía humanista y cultural, ha argumentado que la frontera es mucho más que una línea de separación: es una construcción cultural y política que participa activamente en la creación de identidades colectivas. En su obra *Nacionalismo y territorio*, plantea que las fronteras no sólo delimitan el espacio físico, sino que estructuran la percepción del paisaje y el imaginario simbólico de las comunidades. Este enfoque resulta crucial para comprender cómo el arte contemporáneo aborda la frontera como un campo de conflicto, memoria y pertenencia, pues

asume la fenomenología actual desde la práctica artística teniendo en cuenta su concepto de “ideología territorial”.

Por otro lado, del mismo modo que Bourriaud, Gilles Deleuze y Félix Guattari, en *Mil mesetas* (1980), describen la noción de territorio como un sistema relacional y rizomático. En su idea, los límites no son fijos, sino móviles, permeables y constantemente redefinidos por flujos humanos, como el poder y el sentimiento. Esta concepción ha sido especialmente influyente en prácticas artísticas que conciben la frontera como un espacio de transición, interferencia o fuga, más que como una línea de separación absoluta y que sirve para que desde la abstracción de formas diluidas y campos de color interactuando se reconozca visualmente.

En un sentido similar, el teórico Jacques Rancière, en *El reparto de lo sensible* (2000), define el arte como una forma de redistribuir lo visible, lo decible y lo pensable. La frontera, en este marco, no es sólo una delimitación física, sino una condición estética que determina qué puede ser mostrado, dicho o sentido en una sociedad. El arte se convierte así en un acto de subversión que reconfigura las fronteras perceptuales e ideológicas del espacio público. Michel Foucault, por su parte, en *Vigilar y castigar* (1977) y *La arqueología del saber* (1969), explora cómo las fronteras operan como dispositivos de control y organización del saber -conocer nuestro entorno-. La frontera se convierte así en un umbral epistemológico que regula el acceso, el tránsito y la visibilidad de los cuerpos y discursos. Desde esta perspectiva, muchos artistas contemporáneos trabajan en los márgenes de lo visible, revelando los mecanismos de exclusión y violencia que las fronteras imponen.

Finalmente, Bruno Latour ofrece un marco conceptual relevante desde su idea del actor-red. En textos como *Reensamblar lo social* (2005), propone superar las dicotomías modernas (naturaleza/cultura, sujeto/objeto, centro/periferia, etc.) y entender las fronteras como construcciones performativas que emergen de las interacciones entre factores humanos y no-humanos. Esta visión ha sido fundamental para entender y fomentar prácticas artísticas que abordan las fronteras ecológicas, tecnológicas o materiales desde una perspectiva performática, híbrida e interseccional.

3. RESULTADOS

3.1. LA PINTURA ABSTRACTA COMO REPRESENTACIÓN Y REINTERPRETACIÓN DE LOS LÍMITES

Este apartado trata sobre cómo ha replanteado la idea de frontera desde la abstracción en la pintura, desde un enfoque que cuestiona la idea tradicional del límite como algo fijo e inamovible. Son muchos los artistas que han trabajado sobre este campo, pero se seleccionan tres pintores como Sean Scully, Julie Mehretu o Mark Rothko quienes son ejemplos de esta idea, además de producir mediante repeticiones, lo que Deleuze (1986) consideraba una metodología de “línea activa”.

En el caso del artista irlandés Sean Scully en sus composiciones abstractas de franjas de color yuxtapuestas, realiza obras donde la frontera deja de ser una simple línea y se convierte en una zona intermedia llena de tensión emocional y visual (*fig. 1*).

FIGURA 1.

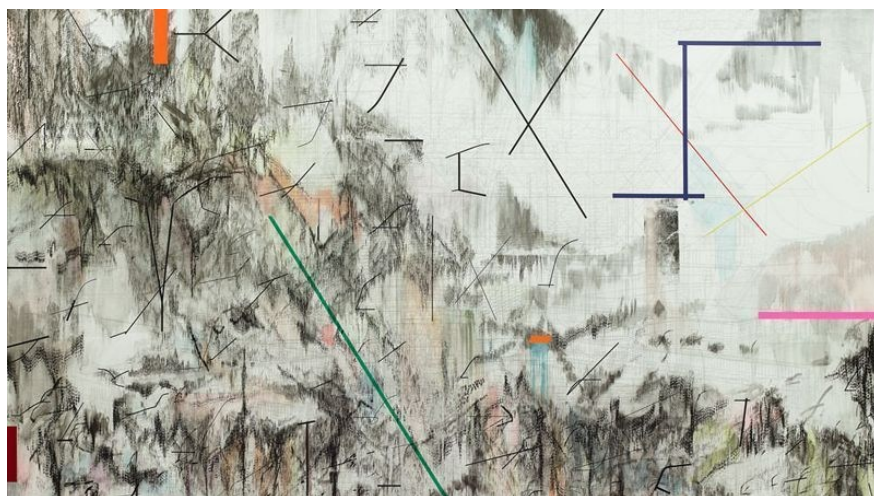


Obras de Sean Scully. Fuente: Fundació Catalunya La Pedrera

Julie Mehretu es una artista etíope-estadounidense que trabaja simbólicamente la idea de la transfrontera mediante técnicas abstractas complejas con líneas y capas de color que crean mapas visuales cambiantes.

Su trabajo refleja territorios indefinidos y tensiones políticas propias de lugares en constante transformación, coincidiendo con la forma de entender el territorio de Gilles Deleuze, que entiende los límites territoriales como como dinámicos y en permanente redefinición (Deleuze, 1988). (Ver fig. 2)

FIGURA 2.



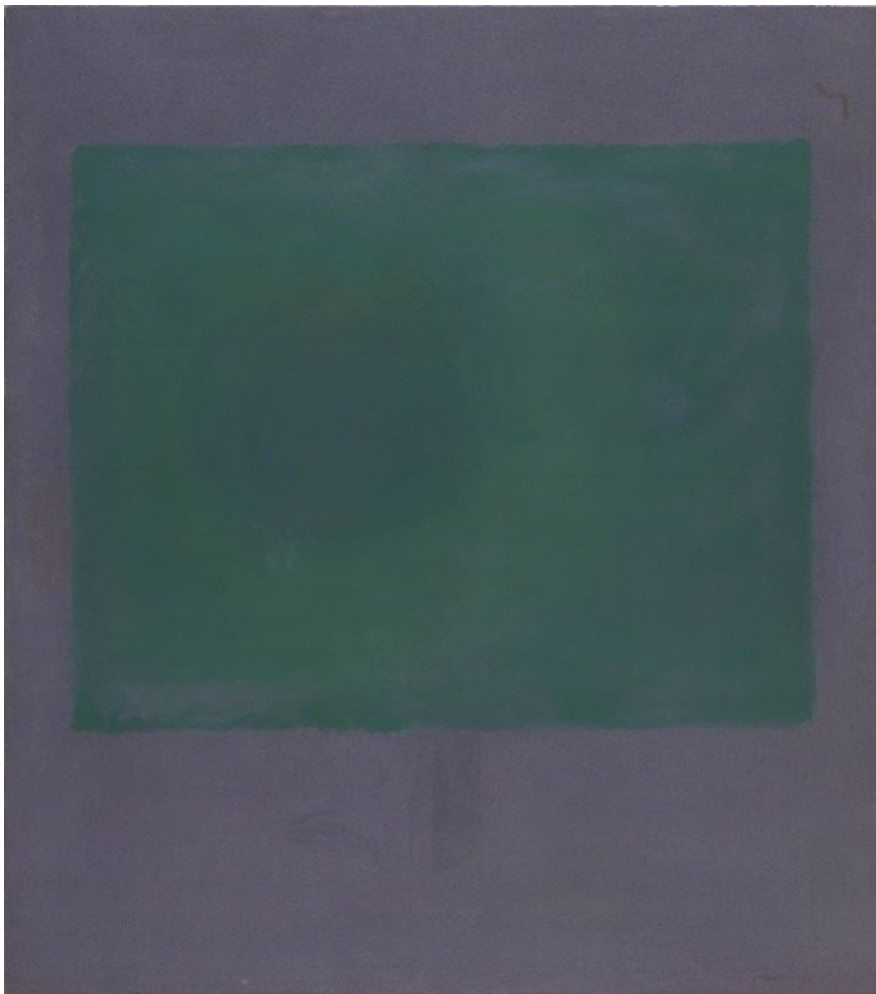
Julie Mehretu. Co-Evolution of the Futurhyth Machine (after Kodwo Eshun), 2013. Grafito, tinta y acrílico sobre lienzo. 274.3 x 304.8 cm. Fuente: Fundación Botín

Mark Rothko fue una artista estadounidense representante del expresionismo abstracto. Su producción fue pionera aportando la visión sobre la liquidez del límite. Sus campos de color expansivos y difusos hacen que las fronteras entre las manchas se diluyan, convirtiéndose en transiciones graduales llenas de carga emocional.

Estas ideas se relacionan y enriquecen con teorías como las de Edward Casey (2002), quien plantea entender la frontera desde la fenomenología del lugar y la percepción. O, incluso, con las teorías de la *modernidad líquida* de Zygmunt Bauman. De ese modo, se puede entender que los artistas y sus soluciones plásticas son plurales, generadas mediante el proceso propio y no responden a una solución unilateral que, tal y como manifiesta Wadylsaw Tatarkiewicz, empobrecería los fenómenos estéticos relacionados con la idea de Frontera y deterioraría la

narración, ya que “es imposible construir un sistema universal válido de valores estéticos” (Tatarkiewicz, 1995). (*Ver fig. 3*)

FIGURA 3.

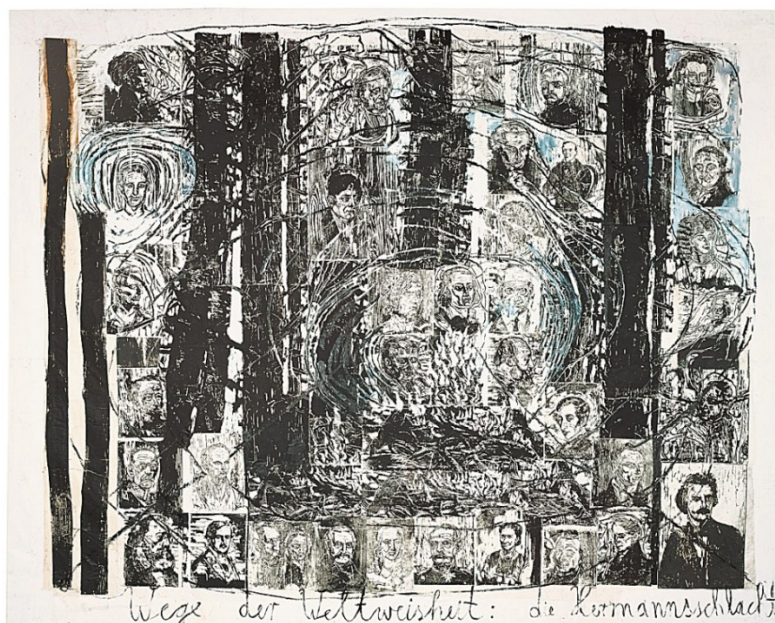


Marc Rothko. Sin título, 1961. Técnica mixta sobre lienzo. 258 x 229 cm. Fuente: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

3.2. LA FRONTERA COMO METÁFORA VISUAL O EVIDENCIA: REPRESENTACIONES -O NO- DE LA FRONTERA

Utilizar la idea de la frontera como sujeto representado -como motivo inspirador- en el arte contemporáneo ofrece posibilidades expresivas para abordar cuestiones políticas, sociales e históricas profundas. En este contexto, la obra más destacada es la del artista alemán Anselm Kiefer, especialmente por su capacidad de representar visualmente conceptos relacionados con memoria histórica, identidad y trauma colectivo. Kiefer utiliza técnicas plásticas muy concretas y experimentales, con las que consigue unos resultados visuales caracterizados por la fragmentación, la textura densa y el uso de materiales simbólicos como ceniza, tierra o plomo, generando un paisaje visual cargado de significado metafórico sobre rupturas históricas y culturales (Saltzman, 1999).

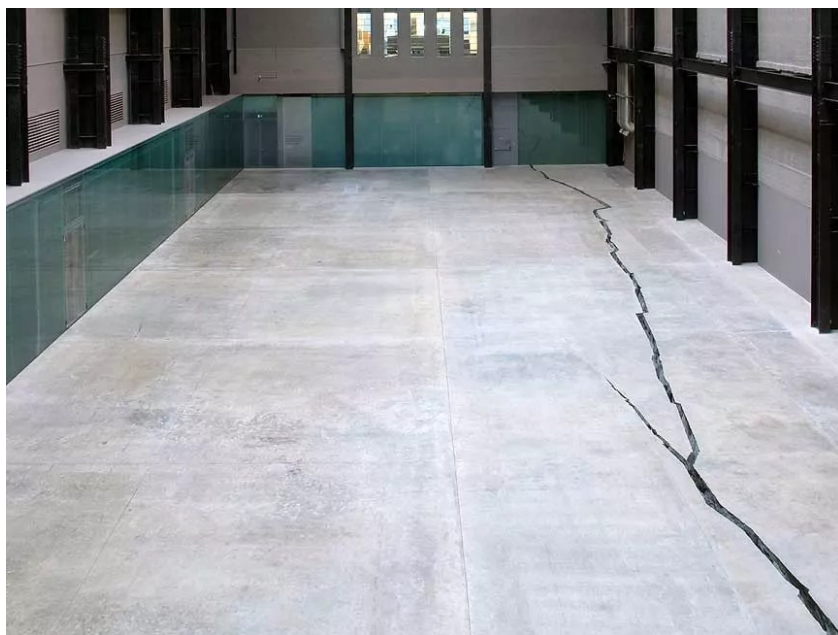
FIGURA 4.



Anselm Kiefer. Los caminos de la sabiduría del mundo: la batalla de Hermann. Fuente: Museo Guggenheim Bilbao

Otra figura clave en la utilización metafórica de la frontera es Doris Salcedo. Su trabajo escultórico y/o instalativo explora los conceptos de frontera, exclusión y violencia a través de objetos cotidianos intervenidos y resignificados. La obra que hace Doris Salcedo se puede resumir en instalaciones que evocan fronteras emocionales y sociales. En ellas representa de manera visual y simbólica experiencias de desplazamiento, migración forzada y/o violencia política. Obras como "Shibboleth" (2008), presentada en la Tate Modern de Londres, ejemplifican cómo una fisura literal en el suelo puede convertirse en una metáfora poderosa de las divisiones sociales y culturales contemporáneas.

FIGURA 5.



Doris Salcedo. Shibboleth. 2008. Fuente: Tate Modern

El artista Alfredo Jaar también emplea la metáfora visual para abordar temáticas relacionadas con fronteras y crisis humanitarias. Sus instalaciones fotográficas y audiovisuales a menudo problematizan la representación mediática de los conflictos fronterizos u otras situaciones de emergencia humanitaria, siempre en auge. Jaar trabaja la idea de la frontera como un constructo mediático y político. El artista cuestiona y

crítica cómo las representaciones desde los medios influyen en la percepción social y política del "otro".

FIGURA 6.



Alfredo Jaar. "This is not America", 1987. Fuente: Fundación Engel

Desde una perspectiva teórica, cabe reseñar la visión de Rosalind Krauss, quien cree que el arte contemporáneo proporciona un marco crítico esencial para comprender estos tratamientos de la frontera como evidencias de división humana. Krauss (2000) argumenta que la fragmentación, la ruptura y la utilización de recursos metafóricos permiten a los artistas contemporáneos desafiar categorías estéticas y conceptuales tradicionales, derivadas de *lo bello*, *lo sublime* o *lo pintoresco*. Su enfoque teórico destaca la capacidad del arte moderno y contemporáneo para resignificar visualmente espacios y conceptos como la frontera desde la interpretación y exploración en el arte.

Además de Krauss, Michel Foucault aporta una reflexión teórica adicional sobre cómo la frontera actúa como un mecanismo discursivo de poder y control social. Foucault (1977) plantea que las fronteras físicas y simbólicas no son solamente líneas divisorias, sino dispositivos complejos que organizan y regulan la percepción del espacio social y

político. Algo relacionado con las ideas de Deleuze (1988), que hablan de esta cuestión como una transgresión en la que se ponen en duda las cuestiones de la experimentación artística.

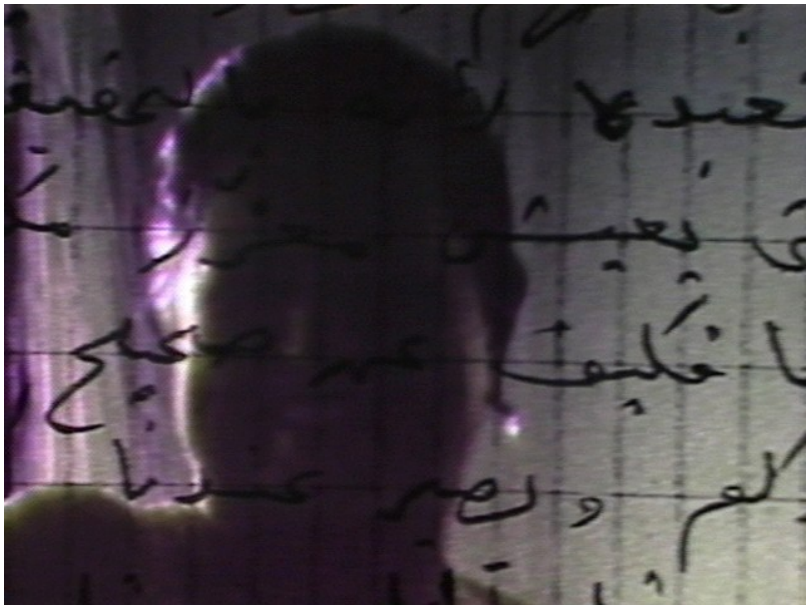
3.3. ARTE Y FRONTERA DESDE EL CONFLICTO: GUERRAS, TENSIONES Y MIGRACIONES

Uno de los ámbitos donde el concepto de frontera se manifiesta con mayor carga simbólica y política es en el contexto de los conflictos armados, las tensiones geopolíticas y los movimientos migratorios. Numerosos artistas contemporáneos han centrado su producción en estas problemáticas, utilizando el arte como herramienta crítica, documental y activista. En estas prácticas, la frontera no es sólo un tema, sino una experiencia encarnada, vivida, sufrida, que se materializa en cuerpos, desplazamientos y memorias fragmentadas. En este estudio se mostrarán los trabajos de Mona Hatoum, José Palazón, Ai Wei Wei, Forensic Architecture o Tania Bruguera.

Un ejemplo imprescindible por lo paradigmático y contemporáneo es el de la artista libanesa Mona Hatoum, cuya obra aborda la experiencia del exilio, la diáspora y el conflicto árabe-israelí. En instalaciones como *Measures of Distance* (1988), Hatoum utiliza imágenes íntimas y cartas familiares para denunciar las fronteras impuestas por la guerra y la migración. La tensión entre lo personal y lo político, entre el hogar perdido y la imposibilidad del retorno, convierte a la frontera en una experiencia corporal, afectiva y espacial.

El fotógrafo español José Palazón, conocido por su fotografía de inmigrantes encaramados a la valla de Melilla mientras detrás se juega un torneo de golf, ofrece una representación cruda y directa de la desigualdad fronteriza. Su trabajo pone en evidencia la frontera como dispositivo de exclusión radical, revelando la distancia física y simbólica entre la vida del primer mundo, protegida y ociosa, y la vulnerabilidad del migrante.

FIGURA 7.



Mona Hatoum Measures of Distance 1988. Fragmento. Fuente: MOMA

FIGURA 8.



José Palazón. Fuente: El País.

Resulta imprescindible el trabajo de Ai Weiwei, artista y activista chino que ha dedicado numerosas obras a la crisis de los refugiados. En instalaciones como *Law of the Journey* (2017), un bote hinchable de gran escala lleno de figuras humanas sin rostro, Weiwei confronta al espectador con la magnitud del sufrimiento migratorio y la indiferencia institucional. La frontera es aquí una alegoría del fracaso político y moral de las democracias contemporáneas frente al dolor humano.

FIGURA 9.



Ai Wei Wei. The law of the journey. Fuente: Museo Narodni Galeria v Praze de Praga.

También es destacable la obra del colectivo Forensic Architecture, quienes utiliza herramientas de arquitectura, cartografía, inteligencia artificial y derechos humanos para investigar violaciones a los derechos en contextos fronterizos y de guerra. En trabajos como *The Killing of Harith Augustus* o *The Gaza Platform*, reconstruyen digitalmente escenas de violencia estatal o militar, desafiando los relatos oficiales y convirtiendo la frontera en un lugar de producción de verdad desde la imagen.

FIGURA 10.



A section from the Gaza Platform. (Forensic Architecture). 2014. Fuente: forensic-architecture.org

Por otro lado, la artista cubana Tania Bruguera ha desarrollado una práctica centrada en la idea de arte útil, en la que las fronteras políticas, ideológicas y sociales son desbordadas por acciones performativas. En obras como *Immigrant Movement International*, Bruguera convierte la frontera en un campo de intervención política directa, proponiendo una estética basada en la participación, el derecho al movimiento y la desobediencia civil como formas de arte.

FIGURA 11.



Todos estos casos seleccionados, demuestran que la frontera no es sólo un motivo de representación, sino también un espacio de acción política, de intervención estética y de testimonio ético. Son fenómenos relacionales, tal y como proponía Bourriat. En este tipo de prácticas, el arte funciona como una plataforma desde la cual se denuncian las lógicas de exclusión, violencia y control que atraviesan los cuerpos y territorios afectados por los conflictos fronterizos que, hoy más que nunca, podemos observar y vivir.

4. EN EL LÍMITE DE LA CONCLUSIÓN.

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite concluir que el concepto de frontera ha adquirido en el pensamiento, y por tanto, en el arte contemporáneo una relevancia central, tanto como tema iconográfico como categoría estética y política. Se puede decir así que se ha convertido en una de las claves del discurso artístico contemporáneo.

Lejos de permanecer limitado a su definición territorial clásica, la frontera se ha convertido en un espacio simbólico de reflexión crítica, intervención creativa y resistencia. En este marco, los artistas contemporáneos han creado una gran variedad de estrategias plásticas y discursivas para abordar las múltiples dimensiones del límite, transformando la frontera en una herramienta de cuestionamiento profundo del presente.

Desde la abstracción conceptual, artistas como Sean Scully, Julie Mehretu o Mark Rothko han mostrado cómo el arte puede explorar los márgenes no desde la representación directa, sino desde la experiencia sensorial, cromática y compositiva. A través de la fragmentación, la superposición o la desaparición del límite definido, estas obras revelan la frontera como un umbral de ambigüedad visual y emocional, una zona intermedia en la que se suspenden las certezas y se abren nuevas formas de percepción. Tal aproximación conecta con enfoques filosóficos como los de Deleuze, quien comprende el límite no como interrupción, sino como transición, fluidez o posibilidad.

Por otro lado, el uso de la frontera como sujeto representado, ha permitido a numerosos artistas representar, de forma poética o crítica, experiencias de fragmentación histórica, exclusión social o violencia política. Anselm Kiefer, Doris Salcedo o Alfredo Jaar han convertido el límite en una imagen cargada de memoria, duelo y disenso, mostrando que toda frontera implica un acto de selección, una herida en el cuerpo colectivo. Estas prácticas se insertan en una tradición crítica que ha sido teóricamente fundamentada por autores como Rosalind Krauss, Jacques Rancière o Michel Foucault, quienes insisten en que el arte no sólo representa, sino que produce nuevas formas de visibilidad, sensibilidad y conocimiento.

El caso específico de los artistas que trabajan con conflictos fronterizos refuerza esta dimensión política del arte contemporáneo. Mona Hatoum, Ai Weiwei, Tania Bruguera, el colectivo Forensic Architecture o José Palazón ejemplifican una línea de trabajo donde el arte no se limita a la denuncia simbólica, sino que interviene activamente en los procesos sociales y mediáticos. Desde la performance hasta la arquitectura forense, desde la fotografía hasta la instalación monumental, estas prácticas activan una crítica transfronteriza que busca visibilizar las vidas vulneradas, los cuerpos desplazados y las narrativas invisibilizadas por el poder institucional. La frontera, en estos casos, deja de ser una línea en el mapa para convertirse en un espacio de disputa ética y política.

En términos teóricos, el recorrido por autores como Nogué, Deleuze, Foucault, Rancière, Bourriaud o Latour permite reconocer que el concepto de frontera desborda el marco geográfico para convertirse en una categoría relacional, performativa y epistemológica. El arte, en tanto dispositivo de pensamiento sensible, se revela, así como un espacio idóneo para problematizar las formas en que se construyen, imponen o transgreden las fronteras contemporáneas, ya sean territoriales, culturales, perceptuales o simbólicas.

Por tanto, podemos concluir con que la frontera no debe entenderse sólo como una temática dentro del arte contemporáneo, sino como una condición estructural de su práctica, una clave importante del discurso actual. Desde los márgenes del lenguaje, de la política o de la materia, los artistas contemporáneos han convertido el límite en un campo fértil para la investigación estética, la crítica cultural y el compromiso ético.

En un mundo marcado por nuevas formas de exclusión, desplazamiento e hipercontrol, el arte que trabaja desde y sobre la frontera no sólo representa la realidad: la interrumpe, la reconfigura y la pone en crisis para visibilizar grandes problemas de la humanidad presente y, quién sabe, empezar a revertir.

5. REFERENCIAS

- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y Repetición*. Júcar.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (Vol. 2). Pre-Textos.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Krauss, R. (2000). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Manantial.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. (1998). *Nacionalismo y territorio*. Editorial Milenio.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: Estética y política*. Prometeo Libros.
- Tatarkiewicz, W. (1995). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.

LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA O LA ÚLTIMA FRONTERA ROMÁNTICA EN *HOMAGE TO CATALONIA* *Y FOR WHOM THE BELL TOLLS*

RICARDO MARÍN RUIZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mitos más influyentes en la imagen que se ha tenido de nuestro país más allá de sus fronteras ha sido el de la España romántica. El surgimiento de la estética romántica a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX suscitó un deseo casi irrefrenable por visitar aquellos lugares que permanecían alejados de una sociedad, la inglesa en particular y la europea en general, cada vez más aburguesadas e industrializadas. De este modo, la imagen de España existente en siglos precedentes como un país anclado en la opresión y el fanatismo religiosos -imagen que sería un lugar común en las novelas góticas tan en boga en aquel momento-, en el atraso material e intelectual y lastrado por gobiernos despóticos e incompetentes, deja paso a una visión mitificada de España como un lugar con un rico patrimonio histórico y artístico y habitado por gentes apasionadas, intrépidos bandidos y costumbres pintorescas. Al margen del testimonio literario ofrecido por autores ingleses y norteamericanos como Richard Ford, George Borrow y Washington Irving en el siglo XIX, la guerra de Independencia (1808-1814) resultó clave para que muchos de sus conciudadanos entraran en contacto con la España romántica. Más de un siglo después, durante otro conflicto con dimensiones internacionales como lo fue la guerra civil española (1936-1939), la historia se volvía a repetir; así, un gran número de voluntarios acudieron a España de otros países para combatir por la justicia y la libertad, si bien, muchas veces, los verdaderos motivos eran la sed de aventuras y el deseo de tomar parte en la que sería conocida como “la última guerra

romántica”. Entre aquellos extranjeros que apoyaron la República se hallaban numerosos intelectuales, entre los cuales figuraban escritores de la talla de George Orwell y Ernest Hemingway. Sus obras *Homage to Catalonia* (1938) y *For Whom the Bell Tolls* (1940) ofrecen una imagen de la España en guerra no exentas de ciertas reminiscencias de la España mitificada por la visión romántica. Sin embargo, y contrariamente a lo que se pueda pensar, estas obras son un buen ejemplo, como se mostrará en las páginas siguientes, del desencanto que termina apoderándose de dos escritores que, influenciados en un primer momento por el mito de la España romántica, comprobaron de primera mano que dicha España respondía más a una ensoñación que a la realidad.

2. ESPAÑA: UN “VERGEL” ROMÁNTICO

A comienzos del siglo XIX, España vivió uno de los episodios más importantes de su historia, como fue la guerra de Independencia. Dejando a un lado su condición de acontecimiento histórico con unas importantes consecuencias políticas, económicas y sociales dentro y fuera de nuestras fronteras, este conflicto significó un punto de inflexión en la imagen que se tenía de España más allá de los Pirineos. Si antes de estallar la contienda la mirada extranjera resaltaba la identificación de lo español con la falta de progreso y de libertad, a partir de la guerra de Independencia, el visitante no encontraría en España nada más que motivos dignos de admiración como el carácter indómito y belicoso que sus habitantes habían mostrado durante el conflicto. Probablemente, las dos naciones que más influyeron en esta visión de España fueron Francia e Inglaterra. Dado que en este capítulo se aborda el tratamiento del mito de la España romántica en dos escritores de habla inglesa, creemos conveniente centrarnos en la imagen que desde Inglaterra se proyectó de nuestro país a comienzos del s. XIX, y que fue caldo de cultivo de numerosos mitos que pervivieron hasta bien entrado el siglo pasado.

El cambio de visión de la que fue objeto España a partir de la época romántica tuvo en Inglaterra uno de sus ejemplos más significativos. Hasta el estallido de la denominada *Peninsular War*, nombre con el que era conocida la guerra de Independencia en las Islas, España se

vinculaba muchas veces con la Leyenda Negra, de manera que, para el inglés medio, nuestro país era un lugar exótico, aislado, casi desconocido, separado del resto de Europa por la barrera física y psicológica de los Pirineos (Dadson 2004: 167). Viajar a España, pues, significaba adentrarse en un país lastrado por el inmovilismo y el abandono, por el fanatismo y la barbarie, recorrido de caminos en mal estado y plagado de malhechores. Sin embargo, la sensibilidad romántica convirtió el viaje a España en una experiencia estético-existencial, donde lo que antes era una aventura arriesgada, repleta de incomodidades y peligros imprevistos, pasaba a significar entrar en contacto con lo exótico y pintoresco. En palabras de Juan Herrero, con los viajeros románticos ingleses en particular, y europeos en general, se hace una lectura estética y mítica del paisaje humano, artístico, histórico y social de España (1994: 24). En definitiva, mientras que para los ilustrados viajar a España era un “mal necesario”, una prueba incómoda y peligrosa, pero esencial para llegar a un conocimiento útil de cara a una reforma futura de la sociedad, los románticos hallaban en él un motivo de emoción y de exaltación de la nueva sensibilidad. Sin duda, la mirada británica encontraba en el pintoresquismo uno de los mayores alicientes y atractivos de nuestro país, y esto, hasta tal punto, que aquellos que decidían visitar España, como asegura Juan Antonio Díaz, “se hubieran sentido profundamente decepcionados de haber encontrado la supuesta calidad de vida de su país de origen, pues su meta era experimentar en carne propia lo diferente, lo imprevisto, lo poco usual y lo anecdótico” (1995: 85). La inclinación de los románticos por lo auténtico y pintoresco, por el exotismo de ciertas costumbres, por un pasado histórico a menudo mitificado, hundía sus raíces en el deseo de dejar atrás, aunque fuera por unos momentos, los ideales utilitarios y egoístas de la nueva sociedad burguesa, que provocaban en el espíritu romántico insatisfacción y melancolía.

El cambio de mirada no se correspondía, sin embargo, con la existencia de cambios sustanciales en el país, algo que no es de extrañar, dado que el mito de la España romántica ya había nacido. Tras la guerra de Independencia, la situación del país era prácticamente la misma que antes del estallido de la contienda, o incluso peor, si se tiene en cuenta la grave situación económica en la que el conflicto dejó sumida a España,

o el comienzo de la monarquía absoluta de Fernando VII, una de las etapas más oscuras de nuestra historia. La guerra de Independencia, en la que Inglaterra jugó un papel decisivo, volvía a situar a España en el centro del panorama internacional, tanto por su dimensión geopolítica como por la fascinación que provocaba, en medio de una sociedad cada vez más anodina e industrializada, la imagen de un pueblo que, con escasos recursos, se había alzado en armas contra la *Gran Armée* de Napoleón, por aquel entonces uno de los ejércitos más poderosos del mundo. La imagen de las clases populares luchando contra el invasor extranjero enardeció a no pocos jóvenes ingleses, que, bajo el influjo de la estética y sensibilidad románticas, encontraban en España la excitante posibilidad de luchar por la libertad en un país cercano en el espacio, pero alejado en el tiempo. Algunos de ellos darían el paso de vivir en primera persona esta aventura, siendo el caso más conocido el de Lord Byron, aunque éste lo haría años más tarde en Grecia.

Si bien algunos de los principales episodios de la contienda estuvieron protagonizados por las clases populares, éstos fueron los menos, y es que la guerra de Independencia fue el caldo de cultivo de numerosos mitos. De hecho, el mito ya está presente en la propia denominación del conflicto, ya que, si por “guerra de la Independencia” se entiende aquella en la que el pueblo combate a una fuerza invasora extranjera, la guerra contra Napoleón no fue tal. En realidad, la contienda tenía dos dimensiones claramente diferenciadas: una internacional y otra interna, ofreciendo así un significativo paralelismo con la Guerra Civil. La de 1808 fue una contienda internacional en el sentido de que las principales batallas -salvo la de Bailén- fueron libradas entre un ejército francés y otro anglo-hispano-portugués. Simultáneamente, la contienda fue un conflicto civil, dado que los estamentos más altos de la sociedad evidenciaron profundas diferencias al apoyar a uno u otro bando. Esta división, sin embargo, no existía entre las clases populares, unidas por una francofobia que fue el auténtico motor de la guerra, y no la lucha por los ideales de justicia y libertad tan ensalzada por la sensibilidad romántica. De este modo, el pueblo se convertía en el protagonista de un mito que, como todo mito que se precie, poco o nada tenía que ver con la realidad; en este sentido, es más probable que las clases

populares lucharan más por sus intereses particulares que por conseguir liberar a España del invasor extranjero. No obstante, en Inglaterra, como en el resto de Europa, esto poco importaba; el mito romántico del pueblo levantado en armas al unísono contra la amenaza extranjera era demasiado sugerente y atractivo como para dejar que fuera ensombrecido por la realidad de la España de comienzos del siglo XIX. Aspectos criticados en épocas anteriores, como el atraso material e intelectual del país, o el carácter belicoso y fanático de sus habitantes, pasaban ahora desapercibidos para la mirada romántica, cautivada por el honor, la desmesura, el valor, la nobleza y el idealismo de los españoles, que, en definitiva, hacían de España uno de los “últimos buenos países”.

A pesar de producirse más de un siglo después, la contienda civil de 1936 fue provista desde fuera de nuestras fronteras de unas marcadas connotaciones románticas. No en vano, la imagen del pueblo español luchando por liberarse del yugo de una amenaza extranjera volvía a estar presente en los discursos de los dos bandos en conflicto, que no concebían la guerra como una contienda civil, sino como la lucha contra una agresión externa -Hitler y Mussolini en un caso, y el comunismo soviético en el otro. Muy significativo resulta, en este sentido, encontrar en los periódicos de la época algunas resonancias del conflicto de 1808; así, en 1936, el diario anarquista *Solidaridad Obrera* aludía a la “lucha épica por la independencia nacional”, al igual que cuando “las tropas francesas llegaron a creerse dueñas de la Península”, siendo derrotadas merced a “la fe suprema que el pueblo ibérico sabe poner en la defensa de las libertades” (Álvarez Junco, 2001: 146). Una vez más, España era no tanto una oportunidad de descubrir la realidad de un país, que, en esencia, no había cambiado respecto al que habían descrito los viajeros románticos, como sí un motivo de ensoñación. La guerra de España -que, no en vano, sería conocida como “la última guerra romántica”- constituía una magnífica ocasión para muchos voluntarios extranjeros de revivir las aventuras de los viajeros que se adentraron en la Península a comienzos del siglo XIX. Luchar por la justicia y la libertad en un país que había permanecido ajeno al paso del tiempo era, para muchos jóvenes imbuidos del espíritu romántico, una experiencia demasiado tentadora como para desaprovecharla.

La guerra civil española supuso, en palabras de Celia Wallhead, un poderoso estímulo para algunos de los más célebres escritores de habla inglesa (2011: 7), entendiendo por estímulo la concepción de España como un lugar utópico que constituía una vía de escape de sociedades como la británica y la estadounidense. De este modo, entre los numerosos intelectuales que escribieron sobre la guerra de España, e incluso combatieron en ella, encontramos autores como Gerald Brenan, Stephen Spender, Laurie Lee, George Orwell y Ernest Hemingway, entre otros. Aquí abordaremos estos dos últimos, al tratarse de escritores de gran relevancia dentro de las literaturas inglesa y norteamericana. Asimismo, Orwell y Hemingway fueron, probablemente, los autores en los que, en mayor medida, España dejó una huella indeleble tanto en su trayectoria vital como literaria. Ambos tomaron partida por la República, aunque de distinto modo -Orwell desde las trincheras y Hemingway desde la crónica periodística-, y ambos sufrieron un similar desencanto al comprobar cómo la causa republicana se desmoronaba frente a la superioridad militar de los sublevados y frente a las luchas y la desorganización que asolaban al bando republicano. El mito de la España romántica comenzaba así a desmoronarse.

3. LA DESTRUCCIÓN DEL MITO DE LA ESPAÑA ROMÁNTICA EN *HOMAGE TO CATALONIA*

La relación de George Orwell con España la sintetiza el escritor británico en una reflexión que encontramos en el capítulo XII de *Homage to Catalonia*: “Tengo muchos recuerdos malos de España, pero muy pocos de los españoles” (2001: 161-162)⁵. Esos “malos recuerdos” contribuyeron, sin duda, a destruir la visión trasnochada que el autor tenía de nuestro país y que se correspondía, en definitiva, con la predominante en el imaginario colectivo británico, es decir, con la de la España romántica. El resultado no podía ser otro que el desencanto. En realidad, este sentimiento se apoderó del escritor antes de pisar suelo español, al ser desestimada su petición de alistarse en las Brigadas Internacionales

⁵ Las citas procedentes tanto de *Homage to Catalonia* como de *For Whom the Bell Tolls* han sido traducidas del inglés por el autor.

y así poder combatir en el frente de Madrid, uno de los más activos en los primeros meses del conflicto. La única alternativa a ser destinado a la capital de España fue marchar a Barcelona para formar parte del POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista). Ya en sus primeras horas en la Ciudad Condal, Orwell comprueba de primera mano cómo la guerra de España dista mucho de cumplir sus expectativas iniciales. El desencanto y la frustración se apoderan del escritor al contemplar en el cuartel Lenin, sede central del POUM, cómo algunos padres alistaban en las milicias a jóvenes de quince y dieciséis años, y cómo éstos, fusiles de madera en mano, apenas mantenían la formación y desobedecían las órdenes que no eran de su agrado.

Tras la peculiar “instrucción” recibida en Barcelona, Orwell es destinado al frente de Aragón, concretamente a la provincia de Huesca, donde encontró una guerra muy distinta a la enconada lucha por la justicia y la libertad en la que esperaba tomar parte. Si aquella guerra podía calificarse de romántica, era, sobre todo, por su carácter pintoresco como él mismo pone de manifiesto al recordar cómo dos centinelas, uno nacional y otro republicano, cantaban flamenco al mismo tiempo desde sus respectivas trincheras. Episodios como éste, junto con el armamento obsoleto, la falta de preparación y la indisciplina de los milicianos –derivadas muchas veces de su juventud, hacen que Orwell, al igual que muchos compatriotas suyos, vean en la guerra de España “una auténtica pantomima” (Orwell 2001: 64). Asimismo, el escritor británico, al ser alcanzado por una bala de un francotirador que le obliga a abandonar las trincheras y regresar a Barcelona, también ve frustrada su aspiración no exenta de cierto romanticismo de caer herido en una auténtica batalla.

A su regreso a la Ciudad Condal, Orwell vio cómo el mito del pueblo español que, como en 1808, combatía unido por unos ideales de igualdad y libertad frente a las aspiraciones totalitaristas del bando nacional y sus aliados extranjeros, terminó por desvanecerse. De este modo, la Barcelona que había conocido en enero de 1937 nada tenía que ver con la que redescubre meses después; en ella, ya no queda rastro de la ciudad revolucionaria, dominada por las milicias obreras, repleta de comercios colectivizados, cuyas iglesias habían sido reducidas a cenizas

y escombros, y donde los transportes públicos habían sido pintados con los colores de la CNT y las fachadas de muchos edificios engalanadas con consignas revolucionarias. En ella no había atisbo alguno de la sociedad igualitaria de comienzos de la guerra, cuando el “usted” y el “señor” habían desaparecido en favor del “tú” y del “camarada”. En abril de 1937, Barcelona volvía a ser la ciudad burguesa en la que las diferencias sociales resultaban evidentes, de modo que mientras los mendigos deambulaban por las calles barcelonesas y los trabajadores apenas podían adquirir productos de primera necesidad, “los restaurantes y hoteles de lujo estaban repletos de personas adineradas devorando platos suntuosos” (Orwell 2001: 98).

Fue, no obstante, el conflicto abierto en la izquierda española en aquella primavera en Barcelona la que causó en mayor medida la indignación y la decepción del escritor británico. Hasta entonces, la izquierda española era para él un conjunto de partidos y sindicatos de nombres impronunciables entre los que las diferencias ideológicas eran insignificantes. Los enfrentamientos en las calles de la Ciudad Condal entre anarquistas y socialistas supusieron, por tanto, una profunda decepción y el cuestionamiento del triunfo del bando republicano en la guerra. Pero más frustrante y doloroso fue para Orwell descubrir que sus compañeros de partido —el POUM— estaban siendo detenidos y que él mismo podía correr la misma suerte si no se apresuraba a abandonar el país, viéndose así atrapado en una hiriente paradoja; la de ser perseguido no por los enemigos de la República, sino por aquellos que lideraban la causa republicana, la misma por la que Orwell vino a combatir a España. El escritor abandona nuestro país con gran pesadumbre al sentir que ha estado combatiendo más tiempo a miembros de otras formaciones de izquierda que al bando de los sublevados. Sin embargo, a la vez, cree haber hecho realidad su sueño de entrar en contacto, aunque de manera fugaz, con la España eterna y legendaria tan ensalzada por los viajeros románticos:

Era prácticamente la primera vez que me sentía en España, un país al que había deseado ir toda mi vida. En las tranquilas callejuelas de Lérida y Barbastro me pareció percibir una visión pasajera, una suerte de eco lejano de la España que habita en la imaginación de todos. Sierras peladas, rebaños de cabras, mazmorras de la Inquisición, palacios moriscos, negras y serpenteantes realas de mulas, olivares y limonares

verdes, mujeres con mantilla negra, el vino de Málaga y Alicante, catedrales, cardenales, corridas de toros, gitanos, serenatas –en suma, España. Era el país europeo que siempre se había apoderado de mi imaginación (Orwell 2001: 145-146).

Al margen de los elementos que aquí se enumeran, es el contacto que Orwell mantiene con los españoles lo que le hace creer que aún era posible vislumbrar algunos vestigios de esa imagen romántica del país. En este sentido, el escritor británico pone de relieve algunas facetas de la personalidad española ya resaltadas por sus antecesores, como sucede, por ejemplo, con la hospitalidad, el carácter idealista y la generosidad. Pese a esto, el país que conoce Orwell poco o nada tiene que ver con la visión difundida por los escritores románticos –ingleses y franceses principalmente, a lo que no sólo contribuye la situación política que vive en el seno de la izquierda, sino también los propios habitantes del país; así ocurre, por ejemplo, cuando se refiere a su indisciplina, la ineficiencia o su impuntualidad. Incluso algunos rasgos que despiertan en principio la simpatía de Orwell, como el de la generosidad, no se hallan exentas de una cierta desaprobación: “La generosidad de los españoles, en el sentido ordinario de la palabra, resulta en ocasiones embarazosa. Si le pides a alguien un cigarrillo, te obligará a que te quedes con el paquete entero” (Orwell 2001: 38). No son pocos, por tanto, los malos recuerdos que posee de los españoles, quienes despiertan en el escritor sentimientos contrapuestos. De este modo, al asegurar que tiene malos recuerdos de España y muy pocos de los españoles, el autor es consciente de que, en cierto modo, está faltando a la verdad; sin embargo, lejos de querer ofrecer un testimonio sesgado de su estancia en España, sus palabras responden más bien a su determinación por hacer llegar al lector una idea aproximada de lo que significó para él su experiencia en nuestro país. España supuso para él el conocimiento y la participación en una intrincada red de relaciones políticas y personales, demasiado complejas para ser resumidas en una breve cita, que, sin embargo, sí es lo suficientemente concisa para dejar entrever el desencanto de un aventurero que, en pleno siglo XX, esperaba encontrar en España el país anclado en el tiempo que habían “descubierto” los viajeros románticos.

4. ESPAÑA O UN PAÍS EM MINIATURA EN *FOR WHOM THE BELL TOLLS*

A diferencia de Orwell, el autor norteamericano Ernest Hemingway no llegó a empuñar las armas durante la contienda civil. Sin embargo, no fueron pocas las ocasiones en las que estuvo en el frente informando de una guerra que quedaría inmortalizada en algunos de sus títulos más célebres. El ejemplo más notorio de ello es su novela *For Whom the Bell Tolls*, cuyo protagonista, el voluntario estadounidense Robert Jordan, ha de afrontar una misión de sabotaje en colaboración con un grupo de milicianos en la sierra madrileña. Probablemente, sea ésta la obra en la que mejor se aprecia el profundo conocimiento que Hemingway atesoraba de la idiosincrasia hispana; no en vano, el primer contacto que el autor tuvo con España había acontecido en 1923, es decir, trece años antes del estallido de la guerra. Desde entonces, fueron varias las ocasiones en las que el escritor pasó largas estancias en nuestro país, durante las cuales iría descubriendo el “particularismo” español, es decir, una serie de rasgos que habían permanecido inalterados durante siglos y que convertían al pueblo español en una excepción dentro de las sociedades occidentales; sin duda, una de las facetas que cautivaron en mayor medida la atención del escritor fue la peculiar forma en la que los españoles entendían la relación entre la vida y la muerte, aspecto este que tendría una influencia notable tanto en su trayectoria vital como literaria.

En *For Whom the Bell Tolls*, la guerra no es el tema central de la novela, sino que actúa como trasfondo sobre el que Hemingway proyecta, en ocasiones, la imagen de una España con ciertos tintes románticos. Ya en las primeras páginas de la obra, el autor sitúa la acción principal en un entorno que bien podría corresponderse a algunas de las escenas descritas en los libros de viaje decimonónicos, particularmente aquellas relacionadas con los bandoleros y sus refugios en los rincones más recónditos e inhóspitos en las zonas de montaña; en el caso de *For Whom the Bell Tolls*, el personaje principal, Jordan, se encuentra con una banda de guerrilleros que se guarecen en plena sierra de Guadarrama. Durante varios días, el protagonista convive con ellos preparando una operación de sabotaje contra una columna rebelde. En ese tiempo, el grupo de milicianos colabora,

aunque de manera desigual, con Jordan para llevar la misión a buen término, -algo que al final no sucede. De forma casi irremediable, la banda de guerrilleros, cuya vida transcurre prácticamente al margen de cualquier regla en la sierra madrileña, recuerda a los bandoleros que, otrora, habían conocido y retratado en sus testimonios los viajeros románticos. Hemingway refleja en el grupo de milicianos, y también en el propio Jordan, una serie de rasgos propios de la idiosincrasia hispana, entre los que se encuentran, indefectiblemente, los legados por la mirada romántica. En este sentido, Jordan, a pesar de ser norteamericano, encarna dos cualidades que el autor consideraba propias de los españoles y que están presentes en la imagen proyectada por los románticos, como son el pundonor y la rebeldía. La primera de ellas se manifiesta a través del coraje y el inconformismo que muestra a la hora de llevar a cabo su misión. Por su parte, la segunda de estas cualidades se halla relacionada con la lucha interna entre los dictados de la razón y los impulsos irracionales, rasgo este al que ya Unamuno se había referido en sus *Ensayos en torno al casticismo* (1895) con estas palabras: “Don Quijote y Sancho Panza viajan juntos, se ayudan y sienten afecto el uno por el otro, pero no pueden estar unidos” (2000: 80). Estas facetas de la personalidad de Jordan se acentúan durante los tres días que convive con la banda de milicianos, quienes encarnan algunas de los principales rasgos que Hemingway había advertido en la personalidad de los españoles y que tienen su origen, en buena medida, en la visión romántica; hablemos, por ejemplo, de la rebeldía, el orgullo y el individualismo. Al contrario de lo que en un principio se pueda pensar, Hemingway no ensalza el mito de la España romántica en pleno s. XX; el autor, en este sentido, no equipara en absoluto a los milicianos con aquellos que lucharon enconadamente por la libertad a comienzos del s. XIX, sino que ve en ellos un claro ejemplo de cómo la profunda raigambre de estos rasgos en la idiosincrasia hispana precipitó, entre otros motivos, la caída de la República. Así pues, el país ensoñado por los románticos se desvanece para convertirse en un lugar en el que aquellas cualidades de sus gentes, que en su día habían cautivado a la mirada foránea, sepultarían cualquier sueño de libertad.

Por otra parte, cada uno de los miembros de la banda representa las facetas más definitorias de la personalidad hispana. Así, por ejemplo, Pablo, el líder de la banda, ejemplifica el individualismo, en tanto que pone sus intereses siempre por encima de los del grupo, circunstancia que pone continuamente en peligro la misión de Jordan. Agustín, por su parte, representa el carácter extremadamente violento del que hacían gala los españoles, profiriendo numerosos insultos y obscenidades a lo largo de la novela; Agustín ejemplifica cómo el carácter apasionado de los españoles, en su momento ensalzado por los románticos, es, en ocasiones, el origen de una violencia verbal y no verbal extremas, como bien se puede apreciar, por ejemplo, en el siguiente fragmento:

¿A dónde demonios vas? -preguntó Agustín al hombrecillo grave, cuando éste comenzaba a subir el sendero.

A cumplir con mi deber -dijo Fernando con dignidad.

¿Tu deber? -preguntó Agustín burlonamente. Me cago en la leche de tu deber. Luego se volvió hacia la mujer de Pablo ¿Dónde cojones está esa mierda que tengo que guardar?

En la cueva -contestó Pilar-; dentro de los dos sacos. Y estoy cansada de tus groserías.

Me cago en la leche de tu cansancio -replica Agustín (Hemingway 1967: 91).

Se trata, en definitiva, de la misma violencia que ha marcado la vida de otros miembros de la banda, a quienes la guerra los ha convertido en unos casos en verdugos y, en otros, en víctimas. Jordan, quien llega a contagiarse de esta pulsión irracional hacia la violencia, conoce y presencia episodios de una virulencia insospechada que le llevan a afirmar de los españoles: “No hay mejor ni peor pueblo en el mundo. No hay gente más amable y más cruel” (Hemingway 1967: 336). Al igual que Orwell en *Homage to Catalonia*, Hemingway incluye en su retrato de la España en guerra al colectivo gitano, no tanto para dotar de pintoresquismo a su visión del país, sino más bien para revestirla de unas connotaciones negativas. En este caso, es Rafael, otro miembro de la banda encabezada por Pablo, quien representa a esta etnia. El joven miliciano personifica otra de las facetas que Hemingway considera inherentes a la idiosincrasia hispana, como es la rebeldía y la indisciplina. Si, en su

momento, el carácter indómito de los españoles había sido una cualidad digna de admiración en su lucha contra el invasor extranjero, en esta ocasión es representado como un lastre y una amenaza para los intereses de la banda en particular, y de la República en general.

5. CONCLUSIONES

El mito de la España romántica fue, junto con el de la Leyenda Negra, fue el más influyente en la visión foránea de nuestro país. Junto con Francia, Inglaterra tuvo una influencia decisiva en la creación de dichos mitos, que, por sorprenderte que parezca, también fueron gestados dentro de nuestras fronteras. Los testimonios de escritores norteamericanos que residieron y viajaron por España como Washington Irving y August Jacacci hicieron que esta imagen mitificada de España llegara al otro lado del Atlántico. El idealismo y la sed de aventuras provocada por los relatos de los viajeros que recorrieron la Península en el siglo XIX lo que llevó a considerar la Guerra Civil como la “última guerra romántica”. Asimismo, las connotaciones idealistas que rodearon este conflicto, junto con la particular evolución política, económica, social y cultural del país respecto del resto de Europa, provocaron el resurgimiento de la visión romántica de España. La participación en la guerra de numerosos voluntarios venidos de fuera de nuestras fronteras dispuestos a sacrificar sus vidas por los mismos ideales que, como la libertad y la igualdad, habían suscitado los conflictos del siglo anterior, hicieron que la contienda civil adquiriera fuera de España los tintes propios de una guerra decimonónica. La realidad, sin embargo, fue bien distinta, algo que comprobaron de primera mano los extranjeros que, bien empuñando las armas, bien la pluma, encontraron un país que poco o nada tenía ya de romántico. Dos de ellos fueron Geroge Orwell y Ernest Hemingway, cuyos testimonios cristalizaron en dos obras clave del siglo pasado; más allá de esto, *Homage to Catalonia* y *For Whom the Bell Tolls* proyectan una imagen del país en la que los exiguos vestigios de la España romántica se reducen a algunos rasgos de la personalidad de sus habitantes. La rebeldía, el individualismo o el carácter apasionado e indómito de los españoles no despierta la admiración y tampoco causa un efecto cautivador ni en Orwell ni en Hemingway; por el

contrario, ambos autores encuentran en estas cualidades una inquietante amenaza para el triunfo de la causa republicana y, por consiguiente, para el progreso del país. Así pues, el mito de la España romántica se desvanece dentro de sus respectivas visiones para convertirse en un eco del pasado, en una pintoresca instantánea de su historia que poco o nada tenía que ver con el país que, sumido en una cruenta guerra civil, se desangraba más allá de los Pirineos.

6. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Taurus
- BELLER, M; LEERSEN, J. (eds.) (2007). *Imagology. The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*. Rodopi
- CAMPOS, N.; HERRERO, J. (1994). *Ciudades y paisajes de La Mancha vistos por viajeros románticos*. Diputación de Ciudad Real
- DADSON, T. (2004). La imagen de España en Inglaterra en los siglos XVI y XVII, en López de Abiada, J.M.; López Bernasocchi, A. (eds.). *Imágenes de España en culturas y literaturas europeas* (pp. 125-150). Verbum
- DÍAZ LÓPEZ, J.A. (1995). Modelos literarios y estéticos de los viajeros románticos ingleses. De la teoría a la praxis, en Galán, E.; Navarro, C.; De la Torre, P., et al (eds.). *La imagen romántica del legado andalusí* (pp. 85-91). Lunverg
- HEMINGWAY, E. (1967). *For Whom the Bell Tolls*, Penguin
- MARÍN RUIZ, R. (2011). *Tres visiones de España durante la Guerra Civil. L'espoir, Homage to Catalonia y For Whom the Bell Tolls*, Nausicaa
- MARÍN RUIZ, R. (2017). The Human Landscape of *for Whom the Bell Tolls*, en Morales Peco, M. (ed.). *Gazes on the Other in Francophone and Anglophone Literature* (pp. 221-248). Dykinson
- ORWELL, G (2001). *Homage to Catalonia*, Penguin
- UNAMUNO, M. (2000). *Ensayos en torno al casticismo*. Alianza
- WALLHEAD, C. (ed.) (2011). *Writers of the Spanish Civil War. The Testimony of their Auto/Biographies*. Peter Lang

RELATOS TRANSFRONTERIZOS: RESISTENCIA FEMINISTA Y CONCIENCIA CHICANA

IRENE BALLESTER BUIGUES

*Departamento de Historia de Arte. Facultad Geografía e Historia.
Universitat de València*

1. INTRODUCCIÓN

Las fronteras son construcciones fundamentalmente humanas. Son líneas divisorias y límites que permean y que se retroalimentan. Son áreas donde confluyen sinergias que desarrollan nuevos conceptos y estrategias que integran nuevos conocimientos que florecen a la sombra de un contexto determinado. Por otra parte, la idea de frontera presenta un escenario donde se entrecruzan tensiones de identidad, memoria, resistencia, poder y pertenencia. La frontera entre Estados Unidos y México es la herida abierta descrita por la escritora y teórica chicana Gloria Anzaldúa, un espacio de encuentros y desencuentros donde el tercer mundo se cuele en el primer mundo y sangra (Anzaldúa, 1999, p. 25). Pero la frontera, tal y como propone Anzaldúa, no es solo un espacio geopolítico, ya que también está ligada a la identidad al ser esa llaga que se abre una y otra vez (Moraga, 2007, p. 91). Durante los años setenta de siglo XX el movimiento chicano, término que busca afirmar una identidad borrada y rechazada, empezó a tener cabida en una nueva estrategia postmoderna, cuya ideología basada en la resistencia, permitió a las artistas chicanas el acercamiento interseccional hacia el feminismo, así como hacia las posteriores teorías postcoloniales y postestructuralistas, construyendo sus identidades dentro de una cultura angloamericana que las había encapsulado y mantenido en los márgenes. Es por ello que el hilo conductor de este artículo, van a ser determinadas obras de mujeres artistas que han trabajado el concepto de frontera inscrito en su cuerpo como un lienzo de expresión a partir de cual resistir y afirmar su conciencia feminista y

mestiza, obras que serán analizadas a nivel iconográfico y a nivel iconológico sin desatender a su análisis estilístico.

2. OBJETIVOS

A lo largo de este artículo, nuestros objetivos se basan en recopilar y en estudiar las obras de aquellas artistas que tratan el tema de la frontera en su práctica artística. Entre las artistas, cuyas obras vamos a analizar, destacan las chicanas Alma López Ureña, Ester Hernández, Judith Hernández y Yolanda López, y también las mexicanas Frida Kahlo y Lorena Wolffer, quienes han abordado en sus trabajos la cultura entre fronteras a partir de la cual pretendemos examinar y dilucidar los diferentes significados que plasman y las diferentes formas de resistencia a través de las que estas artistas se han apropiado y se apropian, especialmente en el caso de las chicanas, quienes se adueñan de los estereotipos de machismo en México y su representación en el lenguaje, propios de su lugar de origen, para posteriormente deconstruirlos y reconstruirlos en su lugar de residencia, Estados Unidos, con la intención de transformarlos y presentarlos desprendidos de toda carga opresiva.

Por lo tanto trataremos de demostrar que aquello que las artistas llevan a cabo a través de sus manifestaciones artísticas es retomar y reapropiarse del concepto chicano de raza, desligándolo del discurso patriarcal de unión familiar homogénea y de tradiciones por cumplir, para crear un nuevo discurso en el que se deberá reconocer el sujeto político diferente, en este caso el sujeto feminista chicano para que de este modo puedan reubicarse y autorreconocerse política y culturalmente dentro de un proceso de construcción de nuevas identidades mestizas que las empoderen frente a su triple discriminación: como chicanas, como mujeres no blancas y como mujeres dentro de la sociedad chicana. La importancia de que estas artistas estén entre dos países, entre dos lenguas -visto como un déficit en principio, para pasar después a ser su estrategia de poder-, entre dos culturas, y también, en ocasiones, entre dos sexualidades, la lesbiana y la heterosexual, les ha permitido ser transnacionales (Duany, 2008), una idea de espacio fronterizo en la que los sujetos están en continuo movimiento y cuyo resultado ha sido una subjetividad fronteriza

no unitaria sino plural en la que se ha hecho evidente la diferencia, a través de la proclamación de la multiplicidad y de la hibridez la cual contrasta con el modelo hegemónico y unitario. Con todo lo anteriormente señalado, pretendemos esclarecer los significados que plasman en sus trabajos artísticos, sus posicionamientos ideológicos y las estrategias de sentido que han seguido en sus prácticas artísticas.

3. METODOLOGÍA

Las investigaciones feministas tienen el compromiso de mejorar la condición de las mujeres. Quien emprende una investigación feminista no mira la realidad de la misma manera que una persona insensible a la problemática de la relación entre los géneros (Bartra, 2012, p. 71). Es por ello por lo que la base metodológica de nuestro trabajo es feminista. De un lado tenemos la crítica artística desde las cuestiones de género abanderada por autoras como Linda Nochlin en su magistral artículo publicado en 1971 “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”, publicación con la que se llega a la conclusión que diferentes factores sociales e institucionales han impedido que el talento de las mujeres se desarrollara.

Por otra parte tenemos a Griselda Pollock quien en *Diferenciando el canon. El deseo feminista y la escritura de las historias del arte* publicado en 2022 introduce determinados ejes de trabajo feministas en la historia de arte, además de Laura Mulvey quien en *Placer visual y cine narrativo*, artículo de 1975, a pesar de centrarse en el estatuto del espectador en el ámbito del séptimo arte (el cine narrativo hollywoodiense), su investigación puede servirnos para decodificar la mirada erótica que se proyecta sobre el cuerpo de las mujeres a lo largo de la historia del arte, ya que para Mulvey el cuerpo de la mujer se ha instrumentalizado y fetichizado para el goce de la mirada masculina a través de la puesta en juego de dispositivos como el voyeurismo y la escoptofilia. Todas estas teóricas no sólo se han encargado de visibilizar y revalorizar a las invisibilizadas, sino que también han introducido cuestiones relativas a las políticas de la reflexión y de las capacidades concernientes a qué entendemos por práctica artística y en concreto por arte de mujeres, así como a problemáticas referentes a la corporalidad, el

desnudo, el deseo y los modos de ver. Por otra parte destacan las teóricas feministas y transfronterizas chicanas como Gloria Anzaldúa quien a través de sus escritos ha denunciado los siglos de explotación, segregación y violencia que sufren las mujeres subalternas y, Cherrie Moraga teórica imprescindible para entender los cruces donde la raza y la frontera se encuentran con los feminismos y las identidades. Las dos teóricas feministas postcoloniales publicaron en 1981 la obra *This Bridge called my back. Writings by Radical Women of Color*. (Esta puente sobre mi espalda. Escritos radicales sobre las mujeres de color) la cual supuso la presentación de un conjunto de ensayos sobre la experiencia de mujeres que pertenecían a grupos étnicos minoritarios dentro de los Estados Unidos, no sólo mujeres de ascendencia chicana, sino también latinas, indígenas, asiáticas y africanas, para quienes el color de su piel, era su característica distintiva frente la cultura dominante blanca de raíz anglosajona. La traducción de *This Bridge* por *esta puente* en vez de este puente, a pesar de ser un sustantivo masculino, fue una decisión consciente tomada por las autoras y por la editora Ana Castillo, con la que deseaban romper con la gramática y la sintaxis convencionales y enfatizar de este modo que el puente al que se referían, es el puente que cada una debe tender para que el “otro” la comprenda.

Paralelamente reconozco también la complejidad y contradicción que encierra realizar esta investigación desde mi lugar personal, desde el lugar geográfico, periférico e interseccional que supone ser y sentirse del País Valencià y el escribirlo en la que para mi no es mi lengua materna, el castellano. Las fronteras también atraviesan mi territorio, y aunque consciente de las distancias de la situación chicana, las experiencias de opresión del territorio invasor sobre la periferia, han marcado no solo nuestros espacios y lenguas, sino también nuestros cuerpos, lo cual, y de algún modo, también nos conecta. Hablo desde la contradicción y vulnerabilidad de este lugar, mi lugar, pero también desde la colectividad del sentir y del transformar una idea de construcción nacional que subordina a las mujeres y a los grupos minorizados y que en ambos contextos la interseccionalidad visibiliza y denuncia la interrelación de las opresiones, no solo entre el género y la raza, sino también en relación a la liberación de los pueblos (Rodó de Zárate, 59).

4. DISCUSIÓN

4.1.- CUERPOS ENTRE FRONTERAS: FRIDA KAHLO Y LORENA WOLFFER

El año 1932, la pintora mexicana Frida Kahlo (Ciudad de México 1907-1954) se autorretrató en la frontera entre México y Estados Unidos. Hace casi cien años que lo hizo, aunque su pintura está de completa actualidad. En aquellos momentos Frida Kahlo tenía 25 años, iniciaba su carrera pictórica y estaba casada desde hacía cuatro años con el pintor Diego Rivera con el que se trasladó a Estados Unidos, en concreto a Detroit, para llevar a cabo diversos murales sobre la industria de motor en el Instituto de Artes de Detroit financiados por la Henry Motor Ford Company. Pero la visión crítica de Frida Kahlo no fue una alabanza a la ciudad del motor, corazón en aquellos momentos del capitalismo, sino una crítica mordaz a la extracción de recursos naturales por parte de Estados Unidos a México. Frida Kahlo, situada sobre un pedestal en la línea divisoria de la frontera, y vestida a la moda europea, fumando y sosteniendo una bandera de México en su mano derecha, señala los tensos intercambios entre ambos países denunciando que quien tiene el poder tiene los recursos. Frida Kahlo presenta el poder del motor y de la máquina cuyos cables atraviesan la frontera y se alimentan de la energía del territorio fértil de México, del que no solo nacen flores y plantas, sino también una cultura ancestral mesoamericana que conoció una civilización agrícola, dueña de complejas instituciones políticas, culturales y sociales. El pedestal en el que está situada Frida Kahlo también se alimenta de uno de esos cables, pues ella se halla situada del lado de la frontera estadounidense, dos países en los que el desarrollo y la pobreza marcaban y marcan la división profunda entre ambos. Cuando Frida Kahlo se autorretrató en la frontera entre México y Estados Unidos, una de las frontera más grandes y más interconectadas del mundo, nueve años atrás, el 13 de agosto de 1923, se había firmado en la Ciudad de México el tratado de Bucarelli entre los gobiernos de México y Estados Unidos según el cual se garantizaban los derechos de propiedad sin límite a particulares extranjeros y a todas las compañías petroleras estadounidenses. El fin del tratado se dio en 1926 por parte del presidente

Plutarco Elías Calles hasta que en 1938 fue creada por el presidente Lázaro Cárdenas la compañía petrolera PEMEX después de llevarse a cabo la expropiación de petróleo según los ideales de la Revolución Mexicana. Frida Kahlo representaba a través de los cables y de las máquinas industriales que expulsaban humos, la extracción de recursos del suelo mexicano, los cuales provocaban desequilibrios ecológicos en su país de origen mientras que favorecían a la industria estadounidense. Fricciones diplomáticas que se han alargado y ampliado hasta la actualidad vinculadas al agua que comparten y a las extracciones de minerales en un contexto de exigencias y amenazas comerciales llevadas a cabo en la actualidad por Donald Trump. Por otra parte, y debido a la necesidad de solucionar el grave problema del desempleo en la zona de la frontera, especialmente en Tijuana, Mexicali, Reynosa, Heroica Nogales y Ciudad Juárez, a partir de la década de los años sesenta del siglo XX, se instalaron industrias maquiladoras con el objetivo de retener la mano de obra joven que emigraba al país vecino en busca de empleo, con la promesa de desarrollar la economía del país. Fue en 1994 cuando se llevó a cabo el Trato de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) por sus siglas en inglés, el cual hizo cada vez más ricos a los súper ricos mientras que el nivel de pobreza extrema subió rápidamente. Este tratado que ha beneficiado a las clases sociales dominantes de los tres países firmantes (México, Estados Unidos y Canadá), ha perjudicado especialmente a México, por su neoliberalismo feroz, al ser el país que más ha sufrido las consecuencias negativas del mismo al ver subir su nivel de pobreza extremo, cuyos efectos han desembocado en la migración de mano de obra hacia la frontera y hacia Estados Unidos. El año 1997 la artista Lorena Wolffer (Ciudad de México, 1971) realizó una *performance* especialmente controvertida y dolorosa al personificar su cuerpo como un campo de batalla. En *Si ella es México quien la golpeó*, la artista desfiló como si de una modelo se tratara, vestida con los colores de la bandera mexicana, cuyo rostro y piernas, golpeadas y magulladas, pasaban a convertirse en una analogía de un país, México, maltratado por el poderoso Estados Unidos. Mientras Lorena Wolffer desfilaba, al fondo aparecían fotografías de mujeres víctimas de violencia de género mientras que un audio sobre el proceso de de-certificación de México en la lucha contra las drogas, podía ser escuchado de fondo. Cinco años

después Lorena Wolffer pasó a convertirse en una de las primeras mujeres artistas que con su trabajo empezó a denunciar el feminicidio en la frontera, en Ciudad Juárez, una ciudad que no es un lugar alegre porque alberga muchos terrores y silencios impuestos. En *Mientras dormíamos: el caso Juárez*, Lorena Wolffer aparecía vestida como acudían a trabajar las mujeres maquiladoras, las principales víctimas del feminicidio. Tumbada sobre una camilla que simulaba estar en una morgue, su cuerpo se convertía en vehículo de conocimiento sobre las atrocidades que se habían cometido en los cuerpos de cincuenta víctimas con nombre y apellidos. Su pantalón aparecía colgando de una pierna mientras que su camiseta y su chaqueta, subidas por la artista, semejaban arrancadas con violencia junto a su sujetador, casi a la altura de sus hombros. Con una mirada fría y con sus manos cubiertas por guantes de látex, un plumón quirúrgico era el instrumento con el que se servía para señalar sobre su piel los golpes, los cortes, los tiros y las mutilaciones que estas mujeres sufrieron hasta el final de su vida, siendo previamente descritas las torturas por una voz en *off*, perteneciente a desconocidos o a familiares de las víctimas, que enumeraban uno tras otro los casos de las cincuenta mujeres asesinadas (Ballester, 2010, p. 47). Estas dos *performances* de Lorena Wolffer, nos hablan del despliegue de la violencia machista en un país en el que el término macho está ligado a su construcción nacional, al poder, al dominio y al control que se ejerce sobre las mujeres (Valencia, 2016, p. 50).

La frontera entre México y Estados Unidos, esa fina línea divisoria que separa una de las manos de obra más caras del mundo de una de las manos de obra más baratas, es el escenario en el que confluye el capitalismo, la explotación de los cuerpos de las mujeres en las maquilas al servicio de la tecnología y del liberalismo, y los feminicidios perpetrados con total impunidad donde las mujeres pagan con sus vidas el precio de la industrialización y la modernización de la frontera. Un lugar que ha pasado a convertirse en el escenario de mayor y más prolongado número de ataques y asesinatos de mujeres en los mal llamados “tiempos de paz”, porque para las mujeres, la frontera es lugar de muerte, de desprotección, de vicio, de enfermedad y de insalubridad (Segato, 2013, p. 27).

IMAGEN 1. Lorena Wolffer, *Mientras Dormíamos: el caso Juárez*, 2002-2012



4.2. RESISTENCIA CHICANA

Del otro lado de la frontera, ser chicano o chicana es una identidad política elegida a través de la cual autodenominarse y empoderarse frente a lo estadounidense. Este término identitario y de pertenencia a una comunidad, surgió a finales de los años sesenta del siglo pasado como grito de protesta en medio de la movilización política y cultural de la población México-americana en Estados Unidos, quienes luchaban por una vida digna frente a la supremacía blanca y el racismo institucional de un país que en 1848 le arrebató a través del Tratado de Guadalupe Hidalgo a México los estados de California, Arizona, Nuevo México, Texas, partes de Colorado, Nevada, Utah, Wyoming, Kansas y Oklahoma. Fue también a partir de los años sesenta del siglo XX cuando las feministas chicanas cuestionaron las tensiones y los conflictos de género en el interior del movimiento nacionalista chicano, ya que la opresión que padecían las mujeres chicanas era distinta a la de la mayoría de las mujeres estadounidenses por ser mujeres y por ser

chicanas dentro de un marco capitalista e imperialista de poder que ejercen los Estados Unidos. Con las feministas chicanas empezó a tener cabida una nueva estrategia postmoderna que apostó por la pluralidad de voces que conforman el ser mujer, cuya conciencia e ideología basada en la resistencia, permitió que surgieran una serie de cuestionamientos que hicieron emerger la postura política de la “nueva mestiza” (Cacheux, 2003, p.50), una nueva categoría política interseccional y plural desarrollada por Gloria Anzaldúa que excedía simplemente lo cultural y que peleaba por su propia voz para dejar de ser “la norteadada por todas las voces que me hablan simultáneamente” (Anzaldúa, 1999, p. 99). Un camino de desarrollo que tenía que recorrer la Nueva Mestiza y que pasaba por: “Botar lo que no vale, los desmientos, los desencuentos, el embrutecimiento. Aguarda el juicio, hondo y enraizado, de la gente antigua. This step is a conscious rupture with all oppressive traditions of all cultures and religions” (Anzaldúa, 1999, p. 104). Y es que Gloria Anzaldúa pensó otros mundos para habitar la frontera desde el mestizaje, espacios híbridos definidos como cruces de caminos deslocalizados en cuerpos y sexualidades que no se ajustaban a las normas heteropatriarcales impuestas por la norma blanca. Al mismo tiempo, las artistas chicanas, desde el cuerpo y desde su experiencia racializada, empezaron a cuestionar a través de sus obras qué significaba ser chicana y vivir en la frontera: la de Estados Unidos y México. Un ejemplo de ello es la obra de Alma Lorena López Ureña (Los Mochis, Sinaloa, México 1966) bajo el título *Our Lady* (Nuestra Señora) realizada en 1999 doce años después que Gloria Anzaldúa publicara *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. En esta obra hay diversos elementos clave para entender la filosofía de la escritora chicana. En primer lugar, Alma López Ureña presenta a la modelo Raquel Salinas envuelta por el manto y la aureola mística de la diosa Coatlicue, la de la falda de serpientes y de la Virgen de Guadalupe, dos figuras míticas y religiosas sin las que no se entiende el concepto de mexicanidad. La fusión de ambas se nos muestra de una manera híbrida, al mismo tiempo que activa y desafiante, cuya mirada retadora de la modelo, inspira, al mismo tiempo que denota la fuerza de las mujeres chicanas. La Virgen de Guadalupe, la patrona de las Américas es la que defiende a la población mexicana y a la que se le prenden las velas en los altares domésticos. “She is the

central deity connecting us to our Indian ancestry” (Anzaldúa, 1999, p. 49), mientras que la diosa Coatlicue, es la diosa Madre Tonantzin que garantizaba la fertilidad de la tierra, cuyo culto camuflado por el proceso de sincretismo religioso, desembocó en el culto a la Virgen de Guadalupe, una virgen mestiza de piel oscura, quien para los chicanos y para los mexicanos es el símbolo de su identidad. Desafiadora, la Virgen de Guadalupe en *Our Lady* de Alma López renunciaba a su pasividad católica para luchar con conciencia reivindicativa y denunciar la triple opresión de la que son víctimas las mujeres chicanas en Estados Unidos: racismo, sexismo e imperialismo, motivo por el cual:

“Las invoco diosas mías, ustedes las indias
sumergidas en mi carne que son mis sombras.
Ustedes que persisten mudas en sus cuevas.
Ustedes señoras que ahora como yo,
están en desgracia”. (Anzaldúa, 1999, p. 53)

Por otra parte, la figura del querubín alado, que en esta obra sustenta una media luna negra, reminiscencia de las antiguas diosas paganas, merece también su atención ya que sus alas se corresponden a las de la mariposa viceroy o virrey, una mariposa muy similar a la monarca (*Danaus plexippus*) conocida esta última por su larga y fascinante migración anual, la cual transita entre Canadá y los Estados Unidos, durante el verano, cuando los días son largos y la temperatura es adecuada para alimentarse, pero que con los primeros fríos de otoño viaja hacia los bosques michoacanos de Oyamel y del Estado de México donde permanecerá hasta la primavera para continuar su viaje de regreso hacia Estados Unidos y Canadá. Pero algo muy curioso sucede en este viaje y es que en el mismo se camuflan como estrategia de defensa entre las mariposas monarcas, para evitar a los depredadores, las mariposas viceroy las cuales migran a una distancia mucho más corta que las primeras, con unos movimientos más cortos y locales, al mismo tiempo que se distinguen de ellas por ser más pequeñas y por poseer dos rallas negras horizontales en las alas internas. Las mariposas monarcas son mariposas que migran porque cruzan la frontera y están entre dos países, entre dos culturas donde predomina el movimiento y el intercambio de lo híbrido, mientras que las mariposas viceroy son las consideradas las otras, lo queer, las que luchan contra la lógica binaria patriarcal, las

camufladas entre dos fronteras, entre dos sexualidades, sin ser ni de aquí ni de allá, pero visibles desde el empoderamiento y la resignificación que de ellas realiza Alma López, que como ellas se apropia de su significado disruptivo y disidente contra la norma heteropatriarcal a través de su sexualidad y su arte (Ballester, 2012, p. 384).

IMAGEN 2. *Alma López, Our Lady, 1999.*



Una de las estrategias de empoderamiento para las mujeres chicanas es buscar entre sus ancestras su genealogía feminista. La Virgen de Guadalupe, protectora y madre, abnegada y cuidadora del hogar bajo indicadores católicos, y figura de referencia para los parámetros de feminidad impuestos, ha sido convertida en una diosa de la sexualidad y de la fertilidad, fuente de conocimiento profundo y verdadero en *Our Lady*. Según Gloria Anzaldúa, las personas chicanas tienen tres madres: la Virgen de Guadalupe, La Chingada (la Malinche) y la Llorona (Anzaldúa, 1999, p. 52).

Ellas son las madres protectoras e inspiradoras de la comunidad chicana readaptadas y reanalizadas desde el punto de vista feminista a partir del cual se desprenden de las imposiciones patriarcales y del deber ser dentro de una familia tradicional y patriarcal que no apoya la existencia lesbiana. El binomio mujer y culpa es un lastre patriarcal que venimos cargando las mujeres desde los tiempos bíblicos en los que Eva comió del árbol del fruto prohibido. Culpable, al igual que Eva y Pandora, también fue Malinalli, Malintzin, Malinche o doña Marina después de ser bautizada, hija de los caciques de Painala considerada la traductora de Hernán Cortés por hablar náhuatl, maya y castellano, a quien fue entregada a los catorce años como botín de guerra en Tabasco. Mujer sabia e intérprete, además de amante del conquistador e intermediaria entre los indios y los conquistadores, murió a los veinticuatro años de edad condenada al ostracismo, para más tarde ser considerada la más culpable de todas por vender su pueblo al invasor y dejarse penetrar por el extranjero al que vendió su cuerpo y su patria (Paz, 2008, p. 224).

Todavía y según la Academia Mexicana de la Lengua, la voz malinchismo, sinónimo de traición, significa actitud de quien muestra apego a lo extranjero con menosprecio de lo propio. Vista con recelo y odio al igual que la figura de la Llorona, para el posicionamiento feminista de la nueva chicana, ambas son de especial importancia por su relación con la maternidad (Mechor, 2007, p. 154). Se decía que la Llorona era una mujer indígena, enamorada de un caballero español con quien tuvo tres hijos. Sin embargo, el hombre prefirió casarse con una mujer española antes que con la madre de sus hijos, así que rota por la desesperación y el dolor, los mató ahogándolos en el río para suicidarse

posteriormente. Por dichas muertes la Llorona fue condenada a no encontrar descanso en el cielo y a vagar en la tierra por la orilla de los ríos como alma en pena, casi como un cadáver en busca de sus hijos muertos, quien al grito desgarrador de: ¡ay mis hijos! ¡ay mis hijos!, se lamentaba de su desgracia. Existen versiones que consideran que esa mujer que llora era la Malinche quien tuvo un hijo con Hernán Cortés de nombre Martín Cortés, considerado el primer mestizo, quien con seis años fue entregado a su padre para regresar a España. Ambas, la Malinche y la Llorona han sido consideradas malas madres para el machismo mexicano por no cumplir con el deber patriarcal de ser cuidadoras, ya que una entregó a su hijo al conquistador y la otra los ahogó desesperada tras el abandono por parte de su progenitor.

Por otra parte, ambas se supone que vendieron sus cuerpos a los conquistadores, a los extranjeros, a los dominadores, cuyos descendientes han estado entre dos mundos, entre dos culturas y entre dos lenguas. Ambas, como mujeres indígenas son consideradas traidoras a su raza pero también son traidoras a las costumbres de la familia porque ambas mantuvieron relaciones sexuales con el conquistador y renunciaron al deber de ser madres, al mismo tiempo que ambas fueron conocedoras de la lengua impuesta (Paz, 2008, p. 224). Ellas, como las chicanas, estuvieron entre dos mundos, entre dos culturas, entre dos lenguas, siendo mujeres de gran coraje y resistencia cuyas historias reapropiadas y deconstruidas, son reescritas desde la diferencia, desde el propio mestizaje que desafía la imposición patriarcal frente a los significados machistas de la tradición cultural mexicana.

La frontera por tanto es un lugar de transición, de encuentros y de cruces que operan en espacios intermedios donde la resistencia y la deconstrucción subvierten la tradición patriarcal mexicana y la dominación anglo-americana. Existe una forma de estar en ella, de repensar lo adquirido y lo heredado desde otra epistemología decolonial con voz propia donde la rebeldía, se apropia de lo impuesto. Alzándose como nuevas Coatlicue o nuevas Malinche, la voz de las mujeres chicanas se levanta para recuperar la interseccionalidad de saberes, no desde la jerarquía, sino desde la pluralidad y la diferencia. Un claro ejemplo lo encontramos en la figura de Sor Juana Inés de la Cruz, la décima musa, escritora e incansable

defensora durante el siglo XVII del acceso de las mujeres al conocimiento y de su derecho a pensar.

Considerada una mala mujer, Alma López se inspira en ella para realizar una serie de fotografías sobre su vida y su sexualidad protagonizadas por Alicia Gaspar de Alba y Carla Lucero quienes vestidas con el hábito de monja jerónima que caracterizó a Sor Juana, portan, como ella, el famoso medallón de novicia, un género de arte devocional que se popularizó entre los siglos XVII y XVIII donde se representaban pequeñas escenas de la vida de Cristo tal y como aparece en el retrato más famoso de la monja pintado por Miguel Cabrera alrededor de 1750, después de su fallecimiento.

IMAGEN 3. Alma López, *Sor Juana*, 2019



Alicia Gaspar de Alba y Carla Lucero portan medallones con la Anunciación, *Our Lady y Lupe* y *la sirena enamoradas* sobre una mariposa vice-roy, un abrazo de amor sexual entre dos mujeres lesbianas donde se expresan ambas el amor y el cuidado mutuo fuera de modelos heteropatriarcales.

Un abrazo de amor en el que están inscritas las raíces de la artista: México, por el famoso juego de la lotería y la carta de la sirena, país donde pasó la infancia, y el estado de California, donde Alma López reside, lugar en el que la figura de la Virgen de Guadalupe ha sido reapropiada para ser convertida en un símbolo de fuerza y de resistencia para la comunidad chicana.

IMAGEN 4. *Ester Hernández, 1976*



La artista Ester Hernández (Dinuba, 1944) fue la primera chicana que representó a la *Virgen de Guadalupe* como una mujer activa defendiendo los derechos de la comunidad chicana en 1976. Resignificando la figura de la Virgen de Guadalupe, Ester Hernández nos presenta a una guadalupana que renuncia a la pasividad y al enclaustramiento católico bajando a la tierra para luchar por sus iguales, por las voces de la comunidad chicana, en el espacio público y opresor estadounidense de una manera activa.

IMAGEN 5. Ester Hernández, *Wanted*, 2021



Ese mismo año con *Libertad*, Ester Hernández esculpía en la misma estatua de la Libertad, símbolo del progreso de un país hecho con el esfuerzo de las manos migrantes, la herencia azteca y mexicana de Aztlán, lugar legendario de origen desde donde salieron los aztecas en busca de la señal de los dioses para fundar México-Tenochtitlan, término que fue readaptado por el Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán, creado a

finales de la década de 1960 con el que se pretendía fortalecer y mantener la identidad chicana y su conocimiento cultural.

IMAGEN 6. Ester Hernández, *La Virgen de las calles*, 2001



En 1990 Ester Hernández realizó la serigrafía *La Ofrenda* donde la espalda de su pareja sentimental servía de soporte para representar tatuada la imagen de la Virgen de Guadalupe, piel con piel, a la que una mano levemente ensangrentada por una espina, le ofrecía una rosa. Exponiendo abiertamente su sexualidad lesbiana, con ella la Virgen de Guadalupe ha pasado a ser un icono venerado no solo por el movimiento chicano sino también por el movimiento *queer* que da cabida a la diferencia y a la pluralidad de un orgullo cultural y sexual que proclama su rebeldía.

Esa rosa es ofrecida a la Madre Tierra, a la Tonantzin Pachamama inserta en un legado cultural que carga sobre las espaldas de las mujeres chicanas y mexicanas siglos de opresión y de lastres patriarcales vinculados a la familia y a la tradición. En el año 2007, Ester Hernández convirtió a la Virgen de Guadalupe en *Budalupe*, una virgen que nos proporciona una mirada desde las migraciones internacionales cuyos rasgos identitarios a favor de lo híbrido y de la no definición, son un punto de cruce de razas, naciones, idiomas, culturas y también sexualidades, donde no hay nada definido y todo permea porque lo divisorio y lo dual se desvanece y trasciende, también oriente y occidente, el norte y el sur, lo hispano y lo latino, y lo femenino y lo masculino (Ballester, 2012, p. 394). En el año 2021 creó dos impresiones digitales en respuesta a la discriminación racial que sufrían las personas migrantes.

En *Wanted* (Se busca), la Virgen de Guadalupe, descrita como poderosa y peligrosa pero fotografiada como si de una terrorista en busca y captura se tratara, representaba la fuerza, la dignidad y el coraje de la población migrante, vista con recelo por la población blanca estadounidense, mientras que en *La Virgen de las calles* rendía homenaje a la dignidad, la fuerza y la perseverancia de las mujeres migrantes en su lucha por una vida mejor, tanto para ellas como para sus familias. Mujeres, no olvidemos, que en la mayoría de las ocasiones cruzan la frontera abandonando un contexto de violencia y un país que está en guerra contra sus mujeres, además de que cruzan la frontera arriesgando su vida, la mayoría de las cuales, sobre todo si han atravesado México subidas al tren la Bestia para llegar a Estados Unidos, han sido violadas (Sistiaga, 2012).

Yolanda López (San Diego, California, 1 de noviembre de 1942-San Francisco 3 de septiembre de 2021) realizó en 1978 un tríptico en el

que la Virgen de Guadalupe está representada por las mujeres de su familia, incluida ella misma. En este tríptico Yolanda López representa las tres edades de las mujeres, apareciendo su madre, su abuela y ella misma en el centro. Este tríptico nos habla de tres generaciones de mujeres que viven en Estados Unidos, cuyos orígenes están en México y cuyos derechos han ido evolucionando, mujeres que debido al tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848 ellas no cruzaron la frontera, sino que la frontera a ellas las cruzó. Yolanda López representa a su abuela Victoria F. Franco sentada sobre el manto de la Virgen de Guadalupe sosteniendo entre sus manos bordados tradicionales mexicanos, mientras que es la madre de la artista, Margaret F. Stewart de Guadalupe quien cose y borda con una máquina el manto que posteriormente la artista agarrará con una de sus manos para empezar a correr en zapatillas, pisando el querubín con las alas estadounidenses, mientras que con la otra mano aprieta el cuello de una serpiente con una manzana en su boca, símbolo de las diosas apagadas por el poder de la espada y de la culpa para el cristianismo. La abuela de Yolanda López ha realizado los bordados de tradición indígena seguramente enclaustrada en su casa, donde además ha tenido que preservar como una obligación las tradiciones, la lengua y las costumbres mexicanas, cuyo ejemplo de esas costumbres son las pinturas que realiza la también chicana Carmen Lomas Garza. Por otra parte, es muy probable que la madre de la artista haya trabajado en las fábricas ilegales donde las chicanas cosen y bordan los vestidos para las blancas delgadas y estilizadas, tal y como se puede ver en la película dirigida por Patricia Cardoso, *Las mujeres de verdad tienen curvas* del año 2002, mientras que es Yolanda López, a la edad de 36 años cuando con zapatillas, corriendo, agarrando el manto de la Virgen y enseñando sus piernas, quien nos muestra la lucha de las mujeres chicanas por sus derechos, ocupando, a diferencia de su madre y de su abuela, un espacio público en el que sus reivindicaciones feministas son escuchadas, dejando atrás los lastres patriarcales vinculados a la iglesia y a la casa y que limitan sus papeles en la sociedad. Yolanda López con este tríptico honra a sus ancestras, por su trabajo dentro y fuera de sus casas, porque ella es quien es, gracias a ellas, apropiándose de la iconografía de la Virgen de Guadalupe para transmitirnos un mensaje que une a una comunidad de manera activa y positiva.

IMAGEN 7. Yolanda López, *Tríptico sobre la Virgen de Guadalupe*, 1978



5. CONCLUSIONES

Comenzábamos este artículo con la intención de proponer un discurso sobre la frontera y sobre las mujeres artistas que sobre ella han trabajado, y a lo largo del mismo hemos visto como la realidad fronteriza ha sido visibilizada a través de las obras de diferentes mujeres artistas, desde la resistencia y también desde la conciencia política de lo que significa para ellas ser feministas y chicanas. En este recorrido hemos comprobado cómo la frontera entre México y Estados Unidos no solamente ha sido un lugar de paso, sino también un lugar de confluencias, transformaciones y rupturas, especialmente para las artistas chicanas quienes a partir de los años setenta en sus trabajos reafirmaron la pertenencia y la permanencia a un contexto transfronterizo en el que representar su propia voz. Por otra parte, todas ellas han utilizado su cuerpo como lienzo de expresión para mostrar y denunciar sus diferencias con el patriarcado, especialmente el feminicidio en el caso de la artista Lorena Wolffer, y todas ellas han aportado nuevas lecturas conectadas con el desarrollo de su capacidad creativa, restableciendo una genealogía de mujeres en base a la memoria y a la resistencia como sujetos históricos productores de cultura. Con sus trabajos hemos entendido que lo personal también es político y que lo íntimo puede erigirse como un altavoz de reivindicación de los derechos de las mujeres en base a una nueva

conciencia revolucionaria donde el género, la etnia, la clase o la orientación sexual creando una idea de espacio transfronterizo atravesado por la diversidad en continuo movimiento.

6. REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Ballester, I. (2010). Desde el empoderamiento. Imágenes extremas contra el capitalismo patriarcal globalizador. Combatividad y resistencia frente al feminicidio mexicano y la desterritorialización chicana. *Arte y políticas de identidad*, 43-57. editum,+117401-465611-1-CE.pdf
- Ballester, I. (2012). *El cuerpo abierto. Representaciones extremas de la mujer en el arte contemporáneo*. Trea.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y metodología feminista. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Facultad de Psicología. 67-77
- Moraga, C. (2007). *La última generación, Prosa y poesía*. Horas y horas la editorial.
- Melchor Iñiguez, C. (2007). La Llorona, la Malinche y la mujer chicana de hoy. Cuando ceda el llanto. *Acciones e Investigaciones sociales*, 151-172. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200724319
- Paz, O. (2008). *El laberinto de la soledad*. Cátedra.
- Rodó de Zárate, M. (2019). Feminisme, alliberament nacional i interseccionalitat. *Nou sobiranisme i feminismes. Identitat i democràcia al segle XXI*. Leonard Muntaner Editor, 55-65.
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta Limón Ediciones.
- Sistiaga, J. (2012). La violación como precio del pasaje. *El País*. La violación como precio del pasaje | Internacional | EL PAÍS
- Valencia, S. (2016). *Capitalismo gore. Control económico, violencia y narcopoder*. Paidós.

EL LENGUAJE COMO FORMA SENSIBLE. NATURALEZA, COMUNICACIÓN Y MEMORIA EN LA OBRA DE EVA LOOTZ

JUAN CARLOS DOMINGO REDÓN
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

Al comparar la evolución biológica del ser humano con la del resto de especies del planeta, se hacen evidentes las múltiples diferencias que nos separan. La cultura, la razón y el desarrollo de la técnica han propiciado un progresivo distanciamiento de la naturaleza —aquella que, en otro tiempo, constituyó el origen común de todos—, hasta el punto de que el individuo contemporáneo se percibe hoy excluido de ella. Paradójicamente, la posición de dominio adquirida gracias a la capacidad de razonar, con el lenguaje como una de sus herramientas destacadas, nos ha alejado de nuestra condición primera. Es importante señalar que la capacidad de elaborar signos y comunicarse con ellos (al menos de forma compleja) es una cualidad exclusivamente humana y que, hasta donde hoy alcanza la ciencia, se constituye como una de las principales diferencias entre el ser humano y el resto de seres vivos. Esta situación de desarraigo ha generado un estado de incertidumbre que alimenta la búsqueda de aquellos aspectos primitivos, instintivos o esenciales que permitan recomponer una identidad que, si bien no está perdida, sí aparece diluida en el devenir de su comportamiento contemporáneo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El estudio de la obra de Eva Lootz es un ejemplo elocuente de cómo es posible articular simultáneamente estas dos dimensiones; los valores innatos de la biología y los procesos de identificación cultural asentados

en el lenguaje. La revisión teórica de textos críticos y la experiencia directa sobre su trabajo nos permite explorar esta dualidad, una relación que se configura como principal objetivo de esta investigación. Lootz se interesa por procesos y materiales naturales (cera, algodón, carbón, arena, madera, pelo), siempre mediados por la intervención humana. Dedicamos especial atención a las implicaciones de estos elementos con la palabra, y se distingue por una indagación formal que hacen referencia tanto al tiempo humano, a la memoria del individuo, como a la potencia generativa contenida en las fuerzas latentes de la naturaleza. En muchas de sus instalaciones, la artista apela a la correspondencia entre materia y lenguaje, o lo que en su caso es lo mismo, entre la difusa frontera existente entre naturaleza y cultura.

3. DISCUSIÓN

Es en este terreno de indefinición donde Lootz elabora propuestas artísticas cuyo interés no reside tanto en el código (la lengua o el idioma) como en la capacidad de comunicación de los individuos y, en consecuencia, en las relaciones que se producen entre ellos. Estamos ante un tipo de trabajo que se ocupa de los rasgos identificativos de la colectividad, propios de lo que podríamos definir como una identidad socio-cultural.

Los periodos de transformación profunda, como el actual, implican una transición y/o abandono de valores, comportamientos y formas consolidadas de interpretar la realidad. La aparición de un nuevo paradigma socioeconómico, impulsado por el desarrollo progresivo de las tecnologías de la comunicación, supone un impacto globalizador que sacude mentes y territorios, a la vez que abre nuevas y amplias oportunidades para la expansión del conocimiento universal.

Se trata de una realidad contradictoria que despierta la conciencia entorno a las cuestiones fundamentales que históricamente han inquietado al ser humano, y cuyas respuestas, en muchos casos, se buscan en el principio de todo, la naturaleza. Volver la mirada al origen —a pesar de la distancia con el entorno natural—, apacigua la inquietud provocada por aquellas preguntas difíciles de responder que emergen frente a la incertidumbre de lo nuevo.

Las obras analizadas corroboran el interés de Lootz por la relación entre naturaleza, cultura y lenguaje, mostrando diversos posicionamientos: unos de distancia y descreimiento, y otros de reencuentro o simbiosis.

Podemos observar que, en sus referencias, la naturaleza no se presenta tanto como una realidad física, sino más bien como una vía de exploración interna que permite expresar la identidad singular de los individuos en conexión. En este sentido, los procesos de identificación están relacionados con la forma en que los sujetos se relacionan entre sí y con el modo en que se reconocen mutuamente. Se trata de una línea borrosa, un camino de ida y vuelta, en el que nos posicionamos frente a los otros como seres específicos y distintos, pero también nos identificamos con ellos a partir de lo que tenemos en común.

Eva Lootz nació en Viena en 1940 donde, además de estudiar bellas artes recibió una formación multidisciplinar (filosofía, musicología y cinematografía). Muy activa en el panorama artístico español, afincada en Madrid desde 1965, a lo largo de su dilatada carrera ha demostrado su interés por una práctica de raíz conceptual distanciada de su formación pictoricista. Compagina trabajos en papel, dibujos y grabados, con su labor escultórica. En sus instalaciones reflexiona sobre la intervención humana en la naturaleza, al tiempo que indaga en sus preocupaciones vitales. Con materiales extraídos directamente del medio natural, establece un lenguaje propio de gran carga poética y simbólica.

De su extenso trabajo, nos detendremos en el estudio de aquellas obras que abordan los códigos de comunicación entendidos como sistemas simbólicos, estructurados y compartidos. Como tendremos la oportunidad de comprobar, Lootz manifiesta especial interés por la naturaleza del lenguaje y su relación con la elaboración de signos mediante materiales propios del entorno natural. Sal, tierra, mercurio, cobre o parafina ofrecen posibilidades de trabajar con los procesos de transformación natural y su posterior utilización en la presentación de una imagen renovada. Sin embargo, el verdadero interés de la artista no es la naturaleza más o menos inalterada de los materiales sino el movimiento, el cambio o la metamorfosis de las materias primigenias en marcas o signos. Joan Bta. Peiró escribe a este respecto:

La esencia de estas materias sigue permaneciendo oculta e inalterable bajo las múltiples formas siempre táctiles en las que el proceso, el tiempo, las construye y maquilla. Pero no nos llevemos a engaño: no es la posible pureza primigenia del agua o del cobre la que interesa a Lootz, sino las estructuras de funcionamiento de ese proceso de transformación a signo. No la materia, sino el lenguaje en su deriva es el que crea en sus instalaciones esas grandes naturalezas muertas que también son paisajes de pozos, minas, puentes o salinas. (Peiró, 2003, pp. 45-46)

Teniendo en cuenta los múltiples acercamientos artísticos al tema del lenguaje⁶, resaltamos el trabajo de Lootz por tratarse de una artista que investiga los códigos lingüísticos como forma de pensamiento y, al mismo tiempo, como reflexión plástica cargada de valor estético. La poética visual que es capaz de desplegar conduce a un terreno en el que el espacio y el pensamiento elaborado a través de la palabra se interrelacionan. Para Santiago Auserón y Catherine François en la obra de Lootz el lenguaje opera en la totalidad del campo visible, pero también actúa más allá de él, situándolo en una zona indefinida donde la dificultad en delimitar aquello que se quiere comunicar se convierte en su mayor cualidad, la ambigüedad de significados y el poder evocador de las palabras:

Las palabras son cuerpos, decían los estoicos. Como tales no evocan simplemente objetos o lugares distantes, sino contraen de ellos una cualidad, y la depositan de algún modo en los labios del que habla. Merodean en torno al objeto como si sobrevolasen un paisaje crepuscular, del cual conservan cierta vibración, una luz difusa. Los nombres son expresión del lugar, paisaje condensado vibración de la tierra. (Auserón y François, 2002, p. 49)

Se cuestiona el hecho de la comunicación en su pretensión enunciativa; es decir, un emisor pronuncia un mensaje que llega con claridad y sin interferencias a un receptor. La realidad, en su caso, difiere de esta descripción, la dificultad de acceso a un significado concreto hace que el proceso de información permanezca abierto. Se genera así un trasvase de información entre elementos de la misma obra y entre la obra y el espectador que enriquecen su sentido.

Horacio Fernández en el texto *¿Qué necesidad había de darles nombres?* publicado a propósito de la exposición de Lootz en 1989 en la

⁶ Nos vienen a la memoria planteamientos más conceptuales; Joan Brossa, Jannis Kounellis o Joseph Kosuth por poner tan solo algunos ejemplos.

extinta Sala Parpalló de Valencia argumenta que lo verdaderamente importante radica en su intento de dar materialidad a los nombres, salvando de esta manera la dificultad planteada por su carácter abstracto. Las palabras designan a los objetos, pero las definiciones no suelen ser suficientes, por ello en sus obras los objetos son a la vez nombres, unidos en una misma entidad, son creadores de sentidos nuevos, amplían nuestro lenguaje y permanecen abiertos a la influencia de la connotación y la polisemia. En este sentido escribe:

La dificultad reside en que los nombres nombran (a veces) objetos, pero sin ser objetos. ¿Qué son entonces? No hay respuesta. Al menos en nuestro lenguaje; pero, ¿qué ocurriría en un lenguaje distinto de nuestro lenguaje? A lo mejor desaparecerían las dificultades del nombrar y del mostrar, una relación que sería trivial de puro simple en el caso de que la cosa fuera, asimismo, el nombre y, por tanto, nombrar fuese mostrar (...) Pocas veces es dado ver nombres como objetos, nombres que sean objetos. Cosas sin título y repletas de sentido: objetos como conceptos que no requieran el uso de palabras para ser nombrados; por un lado, ocupen sitio, pesen, indiquen direcciones; por otro, se articulen, signifiquen, creen sentido. (Fernández, 1989, p. 106)

Desde sus primeras exposiciones mostró interés por prácticas de carácter objetual. En la utilización de lonas y material textil se podía apreciar el inicio de un giro hacia la preocupación espacial y tridimensional que, además de los temas relacionados estrictamente con el lenguaje, ya planteaba el cuestionamiento de la idea de progreso, entendido como clave para interpretar la evolución de la historia, la cultura y los fenómenos sociales.

En la entrevista mantenida con Enrique Juncosa, la artista habla de la importancia que concede a las relaciones espacio-temporales que se establecen entre los procesos de elaboración industrial y los individuos. A este respecto y refiriéndose a yacimientos mineros como el de Río Tinto o Almadén, comenta:

Si, poco a poco me fui interesando por esa gramática, ese teatro que van desplegando las materias por el hecho de ser imprescindibles para la fabricación de objetos de uso estratégico, o que son codiciados por otras razones y que en ese proceso de extracción, intercambio y comercio alteran el paisaje, los caminos y hasta las sociedades. El hecho de que exista un yacimiento de una extraordinaria riqueza en un determinado sitio, por ejemplo, en Almadén, y descubrir cómo alrededor de ese hecho se va tejiendo una red de relaciones muy compleja. Me interesaba esa red más que cualquier otra cosa. (Juncosa, 2002, p. 66)

En relación a estos procesos Lootz mantiene una posición escéptica frente al ser humano. Su trabajo pretende mostrar las implicaciones del individuo y su entorno, así lo explica la propia artista:

Es decir, no me hago ilusiones sobre las posibilidades del individuo en sí. De ahí viene el buscar la manera de poder mostrar algo y hacer afirmaciones no desde el lugar del yo, sino, digamos, dando un rodeo que permita que se muestre algo a través de aquello que está en las cosas mismas, a través de sus propiedades, de las redes en las que las materias se insertan, ya sea a través de las necesidades físico-químicas de los procesos de elaboración, ya sea a través de la imbricación con lo mítico, con los nombres de las cosas, en un largo proceso histórico de confrontación del hombre con la materia. (Rodríguez, 2007)

3.1. ASAS Y LENGUAS

En sus primeros trabajos, allá por la década de los años 70 del siglo pasado, realizó un conjunto de esculturas en las que ya se podía apreciar un interés incipiente por las cuestiones del lenguaje. Estas obras seminales tenían en común cierto mutismo que ya anunciaba series posteriores con este mismo propósito. En opinión de Auserón y François, las esculturas de este periodo provocaban una confrontación directa con el objeto sin pasar por el lenguaje explícito. Las asas creadas por Lootz invitaban, sin voz, a cogerlas, a tocarlas o levantarlas. Su forma curva y fácilmente aprensible incitaba al contacto sin la mediación de las palabras.

Una década después, y continuando con estas obras de pequeño formato, inició una serie de esculturas sobre la lengua humana. Hizo distintas versiones de este mismo tema variando los tamaños y los materiales: lana, tierra y parafina, fieltro o lacre entre otros.

Para la realización de esta serie de trabajos utilizó, de forma intencionada, el lacre sobre fieltro, un material de fuerte carga semántica, recordemos que el correo postal tradicionalmente se sellaba con esta cera. El fieltro hace las funciones de estructura flexible propia de un material textil y sobre él, el lacre añade consistencia:

(...) sella, como el contenido de una carta o pergamino, el primer componente oscuro; pero a su vez se quiebra por obra de su flexibilidad, de modo que una materia presta a la otra parte de sus propiedades. Lengua cosificada, sellada, quebrada, cuyo poder significativo queda adherido a las propiedades de las materias que la forman. (Auserón y François, 2002, p. 47)

Se señala así, la principal característica de estas esculturas que es su cualidad sonora latente. Una cualidad que se sitúa en los límites del lenguaje, todas ellas tienen en común la pretensión de comunicar, de aportar sentido y por tanto de ser escuchadas, sin embargo y paradójicamente, ofrecen un mensaje contenido y mudo.

3.2. LA RUTA DE LA SEDA, RAMAS Y CIRCUITOS

En estas esculturas es significativa la referencia al camino, a la actividad comercial que se da en él. También existe en todas ellas una reflexión acerca de las diferentes maneras de entender el crecimiento. Se nos muestran a través de formas alusivas al movimiento: rutas, canales y bucles que a modo de germinación orgánica plantean la metáfora de crecimiento personal y la búsqueda de identidad en el viaje, entendido como un proceso de cambio, frente a la familia o el linaje que se asumen como formas de reafirmación fijas y estables. Horacio Fernández recoge una anécdota personal con la que ilustrar convenientemente lo que acabamos de decir:

Una arqueóloga me relató hace algún tiempo la advertencia que le hicieron antes de que se fuera sola a hacer excavaciones a regiones apartadas de los Balcanes. Se le aconsejó que entre aquella gente –pastores en su mayoría–, la forma de identificación que evitaba sospechas y peligros consistía en no dar nombre y apellido, ni lugar de nacimiento, tal y como nosotros es tamos acostumbrados, sino en decir: vengo de...y voy a... Fórmula que no sólo se esperaba del forastero, sino era igualmente practicada por los habitantes de la región. Existían, pues, lugares donde lo que da legitimación, hasta se diría identidad no es la estirpe, sino el camino. (Fernández, 1989, p. 46)

Este conjunto de esculturas participa de la metáfora que para Lootz significa el camino; indagar en el trasvase o intercambio de valores lingüísticos, como son los símbolos o signos, en un proceso en el que predominan procedimientos intuitivos o inconscientes frente a otros más racionales o culturalmente asentados.

3.3. NOCHE DECÍAN

En la sala Moncada de la Fundación *Caixa de Pensions* de Barcelona Lootz expuso en 1987 la obra titulada *Noche decían*. En esta obra inició

una reflexión en torno a la memoria y a la conciencia. Pretendía establecer un juego fonético entre las palabras noche y ocho. El interés por esta relación viene dado por la proximidad fonética de los dos términos en los idiomas que comparten una raíz indoeuropea.

N-∞ / N-ACHT / N-(H)UIT / N-(E)IGHT / N-OTTE(O) / N-(VU)IT / N-OCHE(O)

Una de las cualidades que más le interesan del lenguaje es su capacidad de reconocer en él la huella de un pasado común que se puede rastrear en la etimología de las palabras. Para ello, dispuso un rectángulo en el suelo formado por bloques de mármol y de hielo que en apariencia formaban una única superficie. En un principio ambos materiales ofrecían el mismo aspecto (textura, color, forma) pero con el paso del tiempo y bajo los efectos de la temperatura ambiente el hielo se derretía y dejaba huecos que mostraban la diferencia entre ambos materiales. El proceso de licuefacción servía para evidenciar la pérdida de la unidad inicial reflejada en la relación de opuestos; lleno-vacío, líquido-sólido, blanco-negro.

De la misma forma, las dos palabras escogidas como tema de la instalación reflejan realidades opuestas. Para la artista el número ocho representa el mundo medible y la capacidad de razonamiento, esta interpretación encuentra su justificación en la tradición clásica:

Ocho son los vientos capitales para la antigüedad. Ocho las esferas de los cielos reflejadas en la octava del monocordio. Ocho las puertas de los infiernos. Ocho son los nombres que sobreviven al diluvio y tres ochos representan el nombre de Cristo en las traducciones cifradas de los tratados helenísticos. Ocho es pues la cifra del hombre que sale de las tinieblas. (Fernández, 1989, p. 35)

Con sus palabras, subraya la idea de que la noche es el terreno de los sueños, donde la razón se retira en favor de los sentidos. Si con la luz del día podemos conocer la realidad externa, la ausencia de luz, hace que dirijamos la mirada hacia nuestro interior más sensible, al yo emotivo. A través de la transformación física, en la que el tiempo se hace perceptible, y del enfrentamiento de conceptos, Lootz cuestiona la idea del tiempo como realidad unidireccional (Fernández, 1989) y plantea la necesidad de enfrentarse a él desde la irregularidad, ignorando el ritmo sincronizado del tiempo lineal propio de la razón.

3.4. ZAPATOS, SUELA, LETRAS

La obra (Jamás podría, 1989) compuesta por dos suelas de zapato fundidas en bronce, alude a la idea del camino como recorrido vital. Para Lootz nuestra propia existencia es una forma de lenguaje de la que van quedando restos según transcurre el tiempo (de las Casas, 2006). La posibilidad de marcar la tierra con una impronta, en este caso de palabras, apunta la idea de que, contrariamente a lo que pudiera parecer, la memoria no es un elemento del pasado sino una construcción del presente que se utilizará en el futuro. Utiliza la huella como metáfora para hablar de la memoria, pero no tanto de su capacidad de retener y recordar el pasado, sino para poner en evidencia las dificultades que se presentan cuando el individuo pretende abarcar conceptos como lo eterno o lo efímero (Brea, 1996); lo eterno por lo ajeno, por lo extraño a su naturaleza y lo efímero, por todo lo contrario, por su fugacidad demasiado cercana.

3.5. TÚ Y YO

En 1997 iniciaría una serie de esculturas que agrupadas en torno al título *Tú y yo* desarrollaría en diferentes versiones durante los años posteriores. El tema principal de estas obras se podría situar en el terreno de la identidad femenina. En ellas, utiliza el lenguaje como un lugar de conocimiento personal a la manera en que lo describe el lingüista y filósofo Adam Schaff “El pensamiento y el uso del lenguaje se deben concebir como dos partes de un proceso único de conocimiento de sí mismo y la comunicación del resultado de este conocimiento a los demás” (Schaff, 1967, p. 205). El lenguaje permite que nos pensemos como seres autónomos, contribuye a la simbolización de nuestro yo y favorece la toma de conciencia de nosotros mismos. En la infancia, el lenguaje es la herramienta fundamental para el desarrollo de la personalidad y la fijación de valores que regirán nuestra conducta social. Si seguimos los argumentos de Schaff, en los primeros años de nuestra vida, sólo a través del lenguaje, podemos reconocernos y pensarnos como seres distintos del resto. En este sentido, la importancia del lenguaje tal y como lo utiliza Lootz en estas instalaciones, reside en las posibilidades que éste ofrece para mostrarnos ante nosotros mismos al verbalizarnos (proceso de autorreflexión) ante los demás.

Los materiales con los que están realizadas estas obras remiten a un entorno cálido y próximo al cuerpo humano. Un cuerpo que aparece ausente y del que solo podemos reconocer el pelo con el que están escritas las palabras tú y yo o los zapatos vacíos que sirven para señalar la huella de su presencia.

En la conversación ya citada con Juncosa, Lootz habla de los zapatos como una de sus imágenes más características y señala que los utiliza como sinónimo del mundo femenino. Sugiere también la idea de protección, pues cubren y resguardan el pie del contacto directo con el suelo:

El pie, es por donde pisamos sobre la tierra, y el zapato es lo que protege al pie. Habría que ver lo que dice el psicoanálisis del zapato, pero esa parte de Freud no me la he leído (risas). A veces, lo uso como sinónimo del sexo femenino, pero es algo que me sale sin pensarlo. Lo cierto es que el zapato y el pie movilizan en mí muchas cosas, por ejemplo, cuando me atasco en un dibujo o noto que mis energías no están bien encarriladas dibujo un pie, un zapato o un calcetín y generalmente salgo del atasco. Por otro lado, a un nivel de fenómeno puramente plástico, el pie me fascina como arquitectura capaz de cargar con todo el cuerpo. Y hacer una funda, un envoltorio, para ese objeto irregular y espacialmente tan complejo es un ejercicio del que, curiosamente, no me canso nunca. Permite miles de variaciones. La escultura empieza para mí, en cierto modo, con la habilidad de hacerle una funda al cuerpo. También es cierto que a mí coser me tranquiliza y cuando estoy nerviosa a menudo hago un zapato, o sea que también en ese sentido me encarrila, me coloca en el camino. (Juncosa, 2002, p. 73)

3.6. EN POCAS PALABRAS

Ahondando en los temas planteados por la serie de esculturas *Tú y yo*, en esta instalación planteó una celebración de mujeres artistas y pensadoras que para Lootz eran especialmente destacables. Sus nombres; Edith Södergran, María Zambrano, Ingeborg Bachmann, Agnès Varda o Sofía Gubaidulina entre otras, escritos con pelo humano recogido a tal fin en las peluquerías, en este caso, de la ciudad Florencia. La artista elabora una pieza en la que la paradoja protagonizada por el pelo anónimo que hace corpóreos los nombres y les otorga visibilidad, es el elemento básico para sacar del anonimato a muchas mujeres invisibles ante los ojos de una historia masculina excluyente.

3.7. CALIGRAMA

En octubre de 2003 Lootz realizó una instalación en Damasco en la que ocupó el suelo de la única sala del edificio con pequeñas lámparas de luz dibujando líneas ondulantes con claras referencias al fluir tipográfico de la caligrafía árabe y a la ornamentación vegetal inspirada en los motivos y esquemas del arabesco tradicional. La intervención estuvo orientada a poner en relación la claridad estructural y la sobriedad decorativa de su arquitectura con la atmósfera íntima provocada por la luz de las velas. Las franjas claras y oscuras de los muros, dispuestas en perfecta geometría, pasaron a ser en el suelo un dibujo sinuoso que, en palabras de la autora, “evocaba el fluir del agua y el movimiento de las dunas”. (Herranz, 2003, p. 16)

La cera es un material que ofrece muchas posibilidades plásticas y conceptuales pues permite visualizar fácilmente el cambio de estado, de sólido a líquido, y señalar el engaño de la realidad, Lootz habla así a este respecto, “(...) me interesa el momento cuando la cera se derrite, se derrama, la disolución, cuando algo vuelve al estado de magma. Porque las cosas sólidas son aparentemente sólidas, en el fondo lo que hay es un baile de moléculas.” (Juncosa, 2002, p. 72)

De la misma manera que ocurre en un caligrama, los versos sugieren formas gráficas para completar un dibujo mayor, en esta instalación la disposición y el ambiente generado por el aceite y el fuego sirvieron para asociar elementos diversos y crear un conjunto único.

3.8. POEMA SERIAL

Casi con el mismo eje argumental, en la cala de San Vicente de Mallorca, escribió sobre la arena un poema de carácter efímero que, desaparecería en poco tiempo ante la acción del viento y del agua. En este poema conjugaba dos realidades evocadas a través de unas palabras de arena; el ritmo de las olas con la cadencia de su movimiento y la repetición de las palabras en series de diferentes secuencias. Ambas, formaban una única cosa, la naturaleza y el lenguaje se percibían entonces, unidos en su realidad física pero también en la mente de quien los contemplaba. La movilidad de la arena sirvió aquí para mostrar el momento en el que la forma se deshace, poniendo el énfasis en la fragilidad del instante en que todo se desmorona.

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, el trabajo de Lootz fija su atención en las relaciones que ciertas prácticas artísticas y discursivas tienen con el lenguaje, entendido no solo como medio de expresión, sino como sistema generador de significado. Se pone de relieve cómo estas prácticas constituyen un ámbito simbólico en el que se despliega una profunda exploración formal de ficciones simbólicas que aluden al individuo como sujeto social. Estas metáforas, lejos de concebirse como meros recursos poéticos, funcionan como avivadores de las ideas, elementos conceptuales que permiten pensar la experiencia estética desde una dimensión ampliada. En ellas, la naturaleza y la cultura no aparecen como realidades enfrentadas, sino como dispositivos que se entrelazan para configurar la percepción del entorno, la memoria y con ellas la identidad de quien las inspira.

En manos de Lootz, el lenguaje no se presenta como una frontera impermeable, sino que se configura no solo como un rasgo distintivo de la cultura, sino —y aquí radica su importancia— como el motor que la impulsa. Se convierte, entonces, en un espacio de intercambio, en tanto constituye un medio eficaz para conservar y transmitir habilidades, conocimientos y emociones.

5. REFERENCIAS

- Auserón, S. y François, C., (2002). De cómo vuela el lugar. En Juncosa, E. *et al.*, *La lengua de los pájaros* (pp. 45-61). Museo Nacional Reina Sofía
- Brea, J. L., (1996). *Un ruido secreto. El arte en la era póstuma de la cultura*. Mestizo Palabras de Arte
- De las Casas, J., (2006). Lenguaje. En Gallego, R. (Ed.) *Conceptos fundamentales del lenguaje escultórico*. Akal
- Fernández, H. (1989). ¿Qué necesidad había de darles nombres? En Heras, A. (Ed.), *Eva Lootz* (pp. 101-107). Alfons el Magnànim
- Herranz, J. et al., (2003). *Eva Lootz, laboratorio de paisajes*. Fundación Antonio Pérez y Diputación de Huesca
- Juncosa, E., (2002). Los hilos de Ariadna. Una conversación con Eva Lootz. En Juncosa, E. *et al.*, *La lengua de los pájaros* (pp. 62-93). Museo Nacional Reina Sofía
- Peiró, J. (2003). *Otras naturalezas*. Cimal
- Rodríguez, M. Á. (2007, 12 mayo). *Materiales para la construcción de una palabra que se deshace en la boca*. Eva Lootz. <https://evalootz.com/textos/index.htm>
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. Grijalbo

FRONTERAS, VIAJE Y CONOCIMIENTO: EL VIAJE A ESPAÑA DE ISABEL PESADO DE MIER⁷

BLASINA CANTIZANO MÁRQUEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XIX, y más concretamente tras la Guerra de la Independencia (1808-1814), España se convirtió en foco de atención de artistas e intelectuales románticos que ansiaban conocer todo lo auténtico y diferente que suponía nuestro país en una época en la que Europa evolucionaba a pasos agigantados. Anclados en el pasado, con tradiciones muy arraigadas y clara herencia oriental, los españoles éramos ante los ojos extranjeros un pueblo auténtico, primitivo de alguna manera, que se resistía a esa modernidad europea que ya parecía imparable. Para todos ellos, independientemente del género, procedencia o dedicación, el viaje se realiza con “un afán de iniciación en el sentido más amplio de la palabra de búsqueda de nuevos horizontes, de descubrir el otro y al otro y -aparente contradicción- de conocerse a sí mismo a través de lo ajeno” (Spang, 2008, p. 18).

Sobre las experiencias y vivencias del viaje a España, son muchos los viajeros que, bien por iniciativa propia bien por encargo editorial, escriben y publican su particular narración del viaje. Es entonces cuando surgen editoriales especializadas en el género de viajes y autores tan conocidos como los europeos Richard Ford (1796-1858), George Borrow (1803-1881), Edmundo De Amicis (1846-1908), Teófilo Gautier (1811-1872) o el norteamericano más universal en estos términos: Washington Irving (1783-1859). Sin lugar a dudas, fue Irving, y sus

⁷ Este trabajo forma parte del proyecto PID2021-123647NB-Iv: La construcción de la imagen de Andalucía desde la mirada latinoamericana (1850-1950).

conocidos cuentos de *Tales of the Alhambra* (1832), uno de los autores que más contribuyeron a difundir la imagen romántica y orientalista de España. En sus páginas, se observa una importante presencia de lo folclórico y oriental, «combinada con grandes dosis de espontaneidad. Pasado y presente se aúnan en forma tan armoniosa que el lector se siente transportado de un tiempo a otro, sin que ello llegue a causarle la menor extrañeza» (Viñes, 2015, p. 191).

Desde entonces, la literatura de viajes sobre España ha merecido la atención de especialistas que han estudiado este género desde una óptica europeísta, con el foco de atención en autores europeos, principalmente en los británicos, por ser el colectivo más numeroso y prolífico. “El relato de viajes pronto se convirtió en una herramienta para generar conocimiento, es decir, un objeto discursivo capaz de organizar el mundo” (Galván- Díaz, 2023, p. 249), aprecian ciertamente los estudiosos del tema. En este contexto, se echan en falta más estudios sobre la literatura de viajes hispanoamericana sobre España, de hecho, según afirma Rafael López-Guzmán:

actualmente, no tenemos completo el catálogo de las obras publicadas, ya que una parte de los autores no son literatos; sus actividades profesionales a veces o tienen nada que ver con las humanidades y, además, las ediciones se realizaron con tiradas muy cortas de carácter local o por encargo personal, a las que se unen títulos que no remiten a su contenido o cuyos relatos están integrados en memorias u obras completas (2023, p. 51).

Para este colectivo, la motivación y objeto del viaje es bien diferente a lo anteriormente expuesto y tiene mucho que ver con las relaciones históricas, sociales y políticas a ambos lados del Atlántico. Es importante recordar que la mayoría de los territorios de América del Sur y Central formaron parte de la corona española desde el descubrimiento de América hasta comienzos del siglo XIX, justo en el momento en que España tiene que defenderse ante la llegada del ejército francés, «el imperio de ultramar llegó a su fin durante el colapso del Gobierno español tras la invasión francesa de 1808. Aún así la inmensa mayoría de la población se mantuvo leal a la Corona» (Payne, 2017, p. 71). En este contexto, parece que el pensamiento político e intelectual de la revolución francesa, junto con el ejemplo de las colonias de América del Norte, fue calando en la mentalidad de intelectuales y dirigentes hasta conseguir

la ansiada independencia, pero aún así, nunca se quebró el vínculo entre la antigua metrópoli y estos territorios de ultramar. En el caso de la debilitada España de la época, más que de pérdida de territorios, se podría hablar de una situación de liberación, de nuevo comienzo, tal y como asegura Jaime E. Rodríguez:

La independencia de la América española no constituyó un movimiento anticolonial, si que se dio en el contexto de la *revolución* del mundo hispánico y de la *disolución* de la monarquía española en América. De hecho, España fue una de las nuevas naciones que surgieron del resquebrajamiento de aquel sistema político mundial. (2016).

Así las cosas, tras las independencias de los territorios sudamericanos, fueron muchos los intelectuales que pusieron en práctica “la modalidad del *viaje iniciático* a Europa, auténtico peregrinaje a ciudades sacralizadas como París, Roma, Florencia, Venecia y, en menor medida, Madrid” (Aínsa, 2008, p. 48). Experiencia que les permitió explorar cuestiones como la identidad, el sentimiento de pertenencia o, incluso, la marginalidad ante las grandes potencias geopolíticas de la época. En sus textos sobre España, se aprecia el interés por la búsqueda de raíces y la herencia cultural de un país que entonces trataba de recomponerse.

De entre todos estos viajeros y narraciones de finales de siglo XIX, se ha seleccionado aquí el viaje que realizó a España Isabel Pesado de Mier (1832-1913), quien “pertenecía a una minoría de mujeres afortunadas que pudo tener una amplia educación escolar y que, a causa de los viajes, tuvo la voluntad y la disciplina de tomar notas de estos” (Gutiérrez, 2023, p.4). El objetivo principal es dar a conocer una experiencia del viaje muy particular, desde una perspectiva personal e intimista que tiene mucho que aportar no ya a la literatura de viajes como género, sino que demuestra cómo la experiencia del viaje enriquece el conocimiento, entendido en su forma más amplia, y también el autoconocimiento del viajero que sale de su zona de confort para abrirse a lo desconocido.

2. EL VIAJE A EUROPA DE ISABEL PESADO DE MIER

Isabel Pesado de la Llave nace en Orizaba, Veracruz, en 1832, en el seno de una de las familias más respetadas y acaudaladas de México durante el siglo XIX. Como correspondía a alguien de esta aventajada

posición, Isabel disfrutó de una educación muy completa que incluía ciencias, idiomas y disciplinas artísticas. En 1868 contrajo matrimonio con Don Antonio de Mier y Celis (1831-1899), un aristócrata y banquero mexicano de su misma posición social y con similares intereses y formación. Al año siguiente, nace y fallece el único descendiente de la pareja: Gregorio Antonio Mier y Pesado (1869), causando un enorme pesar en toda la familia. Desde este momento, el matrimonio sale con frecuencia de México para realizar viajes y estancias prolongadas en distintos lugares de Europa y Estados Unidos. En 1885 los Mier se trasladan a París para no volver jamás a México, ya que entre 1885 y 1899 Antonio Mier recibe varios encargos diplomáticos, representando a México ante los gobiernos de Francia y Bélgica, durante el jubileo de la reina Victoria y en la Convención Monetaria de Bruselas.

Tras el fallecimiento de Antonio en 1899, Isabel Pesado realiza un testamento para fundar y asegurar su proyecto filantrópico: la Fundación Mier y Pesado (1907)⁸. Como escritora Isabel compuso poesía y escribió tanto en inglés como en español, pero más que por esta faceta, hoy es conocida en su tierra natal por la labor benéfica y social que desempeña su fundación, no ya en sus centros educativos y residencias de mayores, sino en los valores de compromiso, solidaridad y responsabilidad en los que se sustenta todo su legado. En esta línea, este trabajo se dedica precisamente a profundizar en la narrativa de Isabel Pesado en su viaje por Europa: *Apuntes de viaje de México a Europa en los años de 1870-1 y 1872* (París, 1910).

La causuística de este viaje es muy particular, condiciona la voz narrativa y consigue que el lector empatice con la autora desde las primeras páginas. Todo se gesta y organiza tras la muerte del hijo de Isabel, quien había caído en una profunda depresión tras este duro lance. El viaje al extranjero surge entonces como recomendación médica para aliviar su dolor físico y emocional, no se trata de un viaje de recreo o formación,

⁸ Institución de Asistencia Privada sin fines de lucro, con 102 años de experiencia y tradición. Estamos comprometidos con la educación de excelencia y el desarrollo humano integral para la niñez y la juventud en México, así como la atención cálida de las personas adultas mayores. <https://www.fundacionmieriypesado.org.mx/>.

como solían ser las de sus coetáneos, sino que se trata de una terapia para restablecer su frágil estado. “Viajar para evadirse es igualmente una motivación frecuente para el viajero, el cambio de ambiente con motivos terapéuticos, para huir de preocupaciones, para recobrar fuerzas a través de nuevas impresiones”, como bien afirma Spang (2008, p. 18), y motiva este largo viaje de entretenimiento, conocimiento y recuperación. Es la propia Isabel la que explica esta situación nada más comenzar el libro:

Este viaje lo emprendimos para que me repusiese de una grave enfermedad que me condujo a las puertas del sepulcro, hundiéndome en la más negra tristeza. Tomo esta relación desde mi salida de México, acompañada de mi marido Antonio y Carmen mi hermana: al partir el tren a las once y media de la mañana y despedirnos de la familia y amigos que vinieron á dejarnos, las lágrimas velaron mi vista. (1910, p.3).

El viaje lo realizan el matrimonio Mier y Carmen, partiendo de México y llegando incluso hasta la lejana Rusia en un recorrido que combina lo que podríamos denominar como *turismo cultural* (monumentos, teatros, museos, etc.) con estancias programadas en balnearios y centros terapéuticos (Lisboa, Santander, Baden Baden, Wildungen, etc.) en los que se trataba y cuidaba la salud física de Isabel. Cobran sentido las palabras de Assia Mohssine cuando afirma que “En parte cuaderno de viaje, en parte diario y escritura poética, *Apuntes*, es, a lo largo de 625 páginas, una mirada sobre uno mismo y al mundo, con el objetivo último de exorcizar el dolor de una madre” (2014, p. 280).

El hecho de que estos *Apuntes* estén redactados siguiendo la ruta geográfica y cronológica del viaje permite al lector un mejor seguimiento de este particular periplo. Este libro es, a todas luces, un diario de viaje en el que se combinan las descripciones físicas y geográficas de distintos lugares junto con las valoraciones personales, comentarios y anécdotas de la propia autora. El libro comienza con la sección Itinerario de Viaje, donde se detalla de forma pormenorizada los días, horas, lugares y medios de transporte utilizados en su viaje, cuya fecha de inicio es el 4 de abril de 1870.

La redacción del libro se inicia un mes después, ya a punto de cruzar el Atlántico, travesía que la autora aprovecha para desahogarse y escribir sobre su estado físico y anímico. La descripción del viaje en Europa

comienza el 8 de mayo de 1870 a las 9 de la mañana, cuando desembarcan en Francia, y finaliza en la Bretaña francesa en junio de 1871.



Fuente: <https://www.fundacionmierypesado.org.mx/>

Durante algo más de un año recorren, en orden aproximado, los siguientes países: Francia, España, Portugal, Hungría, Austria, Chequia, Alemania, Polonia, Rusia, Suiza, Holanda, Bélgica y Reino Unido. La última parte del viaje transcurre ya por tierras americanas, recorriendo la costa Este de los Estados Unidos hasta su regreso a México en noviembre de 1872. “Al fin llegamos al término del viaje. Mis hermanos y hermanas con sus familias y varios amigos nos esperaban en la estación del tren: me emocioné mucho al verlos”, concluye una emocionada Isabel (1910, p.597).

3. LOS MIER Y PESADO EN ESPAÑA

Como parte de esta ruta internacional, los Mier incluyen España como destino imprescindible, no ya por comprobar los lazos históricos y culturales que existen con su México natal, sino por la curiosidad de conocer las raíces castellanas de la familia Mier y establecer contacto con sus familiares.



Fuente: <https://www.fundacionmierypesado.org.mx/>

Tras una primera escala en París y algunas otras zonas de Francia, llegan a España en mayo de 1870, cruzando la frontera en tren hasta Irún. Nada más llegar, son frecuentes las referencias a gastronomía, moda, costumbres así como las comparaciones entre ambos mundos. Resulta curioso que, en la primera parada que realizan, en Miranda de Ebro, piden tomar chocolate, dando por hecho que sería similar al que acostumbraban en México, sin embargo, ya aquí surgen los primeros contrastes y diferencias no sólo en cuestiones gastronómicas, sino que también se aprecia en el vocabulario y uso de la lengua. Así lo explica Isabel:

Cuál no sería mi desconsuelo cuando nos presentan unas pequeñas tazas, con una mixtura casi negra y tan espesa que se podría cortar con cuchillo. A las tazas ó pocillos, aquí las conocen con el nombre de jicara, lo que llamó mi atención, porque esta última palabra nosotros la aplicamos á una pequeña vasija hecha de la corteza de la calabaza, que nuestros indios decoran con pinturas que ellos preparan, de colores vivos y finos y las barnizan brillantemente, dándole gran consistencia (1910, p.21-22).

De julio de 1870 a febrero de 1871, la familia recorre la península Ibérica de Norte a Sur, incluyendo también una estancia en Lisboa. En el libro, se narran sus experiencias en Valladolid, Palencia, Santander, Madrid, Toledo, Córdoba, Granada, Sevilla, Jerez, Cádiz, Valencia y Barcelona, desde donde vuelven a Francia a través de Perpiñán. Isabel es muy minuciosa en sus descripciones, reproduce fielmente todo lo que observa e intenta ser lo más realista posible de forma que el lector pueda acompañarla en su ruta. Este afán por el rigor se aprecia en descripciones como la siguiente: “A las ocho y media tomamos el ferrocarril con dirección á Madrid, pasamos por el puente del Guadiana, que tiene veinte y ocho arcos. A las once tocamos en Mérida, donde se ven las ruinas de esta ciudad” (1910, p. 63). Curiosamente, frente a esta objetividad descriptiva, Isabel complementa sus descripciones con valoraciones y comentarios personales sobre todo lo que ve. Recurre a su formación, experiencia y bagaje personal para ofrecer sus apreciaciones más sinceras sobre todo aquello que le llama la atención. Así, por ejemplo, habla del rol de la mujer en el mundo rural: “Para un hombre que trabaja, se ven seis mujeres, sin que por esto abandonen los quehaceres domésticos ni sus deberes de madres y esposas” (1910, p. 70). Sin lugar a dudas, a Isabel “no le interesaba la política, a pesar de que el viaje coincide con

acontecimientos decisivos de la historia de Europa y España. Le interesan mucho más las observaciones menudas, los detalles humanos, las costumbres, los paisajes, el arte, la historia” (Revuelta, 2001, p.19).

Durante este tiempo, y a lo largo de todo el recorrido, visitan ciudades y lugares emblemáticos (museos, archivos, catedrales, iglesias, etc.), reciben a amigos de las américas y establecen contacto con personalidades del mundo de la política, la literatura o el arte. Gracias a las cartas de presentación y contactos sociales de algo nivel, pudieron disfrutar de algunos privilegios en teatros, tertulias o visitas diseñadas especialmente para ellos. Como ejemplo del buen trato recibido y la cordialidad existente entre estos personajes de alta posición social, se ofrece aquí una referencia a la visita que realizaron a la casa de verano de los Duques de Montpensier en Castilleja (Sevilla):

Todos fuimos muy bien recibidos y obsequiados con una buena merienda, en la que no faltaron las renombradas naranjas de su huerto, parecidas á las naranjas limas de nuestro Córdoba. El Duque nos dijo que dispensáramos á la Infanta, si no tenía el placer de saludarnos, por hallarse indispueta. La conversación se redujo en su mayor parte, á informarse de asuntos de México. El Duque es muy cortés y de amable trato (1910, p. 158).

El viaje a España fue, sin duda, algo más que simple turismo o entretenimiento. Les supuso conectar con sus raíces castellanas a la vez que profundizar en el conocimiento de una herencia cultural compartida, supieron disfrutar del entorno además de establecer sólidos lazos con familiares y nuevos amigos.

3.1. LA ESTANCIA EN PALENCIA

Tras unos días de estancia en Portugal, Isabel y su familia se trasladan a San Juan de Redondo (Palencia) a conocer el lugar originario de los antepasados de Antonio de Mier y Celis, justo al cumplirse un año del fallecimiento de su padre, Gregorio de Mier y Terán. Allí se establecen en una antigua casa familiar para pasar los meses de julio y agosto de 1870, con intención de disfrutar del lugar y sus gentes. La llegada a un entorno rural, la simpleza del alojamiento y algunas meditaciones en relación a la familia causó en ambos una triste primera impresión:

Calculé que Antonio se impresionaría, al ver por primera vez estos sitios que no conocía y de los que había oído hablar a su familia, la que casi toda ha desaparecido. Le dejé solo en algunos momentos en entera libertad á entregarse a su pena, más comprendiendo que yo también me afligía se sobrepuso y nos reunimos en el comedor, donde nos esperaban después de habernos preparado (1910, p.69).

Una vez superados los primeros días de adaptación a la vida del pequeño pueblo castellano, los Mier pudieron disfrutar de unos días en un ambiente tranquilo, lejos del frenesí de las grandes ciudades y donde la naturaleza y el paisaje desempeñaban un papel protagonista. Las páginas de Isabel se centran entonces en las descripciones de prados, montañas, pueblos, flores, ríos y gente humilde entregada a las labores del campo y el hogar. Una estampa simple, bucólica de alguna manera:

El campo en esta comarca es hermoso; por todas partes hay valles, rodeados de colinas, cerros y montes, a cuya falda indolentemente recostados, se ven estos rústicos pueblos, con sus paredes medio arruinadas y techos d teja, sólo por los espirales de humo que arrojan las chimeneas se conoce que ahí hay seres vivientes (1910, p.77).

Con tanta meditación, paseos y tiempo libre, Isabel es presa de una ensoñación muy particular mientras contempla un atardecer en el campo. Cuenta que, cuando observa las nubes en el horizonte, cree ver la imagen de su hijo fallecido:

En cada una de ellas creí ver a mi hijo, que cantaba alabanzas del Señor. ¡Allí se trasladó todo mi ser, quise acercarme a él, me faltaban alas; intenté tocarlo y huyó! Después le vi al lado de la Virgen cubriéndose con su maternal manto. ¡Estaba tan bien allí! ¡Le miraba tan hermoso y feliz que si hubiera podido volverle a la tierra no lo hubiera hecho (1910: 78).

Todos fueron muy felices durante sus días en Redondo. De hecho, Isabel reconoce que la estancia en el pueblo le hizo mucho bien a su salud integral: paseos, baños en el río y la atención de toda su gente lograron que se recomfortara en tierras palentinas. En respuesta a ese cariño recibido, realizó posteriormente una generosa donación a toda la población de la zona:

La generosidad del matrimonio Mier y Pesado llegó también a las tierras palentinas. En 1904 cada una de las familias de Redondo recibió la cantidad, entonces respetable, de 4000 pesetas, que ayudó a los campesinos a comprar ganado y semillas. Don Antonio mandó restaurar la vieja iglesia y construir una escuela que aún existe, en la que aparece una lápida con la siguiente inscripción: “A Don Antonio de Mier y su esposa la Excm. Duquesa, que donaron esta escuela” (Revuelta, 2001: 27).

3.2. ORIENTE EN ANDALUCÍA

Dentro de la ruta por la España decimonónica, Andalucía es destino obligado para todo extranjero que quiera tomar contacto con el mundo árabe en lugares, usos y tradiciones que todavía lo perpetúan. Es por eso que Isabel Pesado y su familia dedican casi tres meses a recorrer Andalucía, visitando la triada de ciudades de más marcado carácter oriental: Córdoba, Granada y Sevilla, además de otras localidades de la campiña y la bahía gaditana. Esta particular ruta tiene lugar entre los meses de diciembre de 1870 y febrero de 1871, razón por la que los comentarios sobre el frío y las malas condiciones de alojamientos y medios de transporte son frecuentes.

En Córdoba visitan la mezquita, descrita en el libro con rigurosidad informativa, ofreciendo datos muy específicos: “El edificio es cuadrilátero, inmenso, cuya bóveda, no. muy elevada, está sostenida por diez y nueve hileras de columnas, de ancho, por treinta y seis más estrechas, en sentido opuesto” (1910, p.127). Curiosamente, este tono objetivo y riguroso cambia en Granada, donde Isabel se deja llevar por los sentidos y muestra una visión mucho más personal. De la mano del guía Valdés, disfrutan de una visita guiada a la Alhambra y el Generalife, donde, absorta en la belleza del lugar, ofrece una impresión muy intimista de lo que el lugar le evoca:

Me parecía transportada al Edén y que mil sombras vaporosas, unas surgiendo del centro de las aguas y otras descendiendo de las copas de los árboles, vagaban en pos de perdidas ilusiones. Alguna vez me estremecí, temiendo se me presentase una visión de duelo, de las muchas que estos sitios presenciaron, ó almas, que con sus nevadas alas, cruzaban el espacio, ó el leve roce de sus plantas al tocar la arena (1910: 134).

En este escenario, Isabel describe un particular encuentro que experimentó con un misterioso personaje llegado de otro mundo. Según sus propias palabras, se trataba de una joven árabe, de unos catorce o quince años, que vestía túnica blanca y turbante rojo y con la que entabla conversación durante sus visitas al palacio. Así se presenta esta joven misteriosa: «Me llaman Florinda la Mora y soy muy feliz cuando conversan conmigo. Qué, ¿la señora hace versos?» me preguntó (1910, p. 134). Posteriormente, ella misma confiesa que le compuso un hermoso poema, incluido también en el libro (p. 141-2) para gusto de Florinda y sus lectores:

Cuando se los leí, según su deseo, me los hizo repetir, ofreciéndome que los iba a poner en música y cantarlos, no por lo que yo decía, sino por recordarme siempre. ¡siempre!. Me conmovió cuando vi que las lágrimas brotaban de sus ojos. «¡Oh!, nunca os olvidaré» me repetía (1910: 134).

En Sevilla, y gracias a sus buenos contactos, la familia tiene ocasión de realizar una visita al Archivo de Indias, donde vieron “manuscritos de Hernán Cortés y la monja alférez. Hay infinidad de objetos muy curiosos y muchos de México” (p. 159). También disfrutaban del arte de la ciudad y hasta realizan algunas adquisiciones importantes, que ella misma describe como “una buena colección y entre ella, hay un original de Murillo que representa á San Antonio de Padua y el Niño Jesús, varias copias suyas y otras de buenos autores” (p. 155).

4. LA MEMORIA DEL VIAJE: LOS APUNTES DE ISABEL PESADO

Esta narración de Isabel Pesado se redacta a lo largo de varios años y se publica en 1910, transcurridas ya varias décadas desde que se realizara el viaje, y encontrándose la autora en la etapa final de su vida. En un ejercicio de memoria, reflexión y creatividad literaria, Isabel se muestra como autora plena, sin pretender ningún reconocimiento literario y sin temor a las críticas. Escribe por el placer de hacerlo, por dar voz a su memoria. En su caso:

El relato de Pesado de Mier pudo ser escrito gracias a dos circunstancias fundamentales: por un lado, sus dos largos viajes por Europa y por el otro, puesto que estaba bien educada en ciencias y artes, podía escribir en los ratos de ocio que le permitían las estancias en una y otra ciudades o pueblos, y escribió hasta que falleció. (Gutierrez, 2023, p. 2).

Es importante destacar también que, a lo largo de la narración del viaje, «Pesado interpola poemas, suyos en su mayoría, que aunque se justifiquen generalmente por algún acontecimiento o personaje del relato de viaje, son retazos líricos, que producen un écart, una fragmentación del discurso» (Araujo, 2008, p. 1020), con los que da rienda suelta a su yo más poético. Además del poema que escribe y recita ante Florinda la Mora, dedica un soneto a su marido Antonio (“En el Tajo”, p. 41), otro a la huerta de Valencia (p. 171), un “Canto a un poeta” (p.149-50) como

respuesta a un desafío entre amigos e incluso una extensa composición a la ciudad de Toledo (p. 117-120). Igualmente, muestra su dominio de los idiomas y su habilidad en el ejercicio de la traducción cuando explica al lector que en un momento determinado, para aliviar su soledad: “voy á traducir del francés una historia, dedicándola á mis sobrinas, Susana y Elvira de Teresa, quienes la leerán, cuando estén en edad de comprenderla y se amarán como se amaron estas dos tiernas hermanas, á quienes llamaban «Inseparables» (1910, p. 342).

A lo largo de las páginas de estos *Apuntes*, se aprecia una dualidad de planos narrativos: el relato como tal, los topoi del canon del libro de viaje (veracidad y realidad) y el plano de lo imaginativo (emociones e imaginación). Su particular experiencia vital queda reflejada en una narrativa autobiográfica e imaginativa, en un tiempo que recuerda y escribe sobre el pasado desde un determinado presente. Dadas sus circunstancias personales, su perspectiva es muy particular, “la comprensión de mundo de una mujer acaudalada, metropolitana, centralista, de ahí la facilidad para imprimir sus ojos de emperatriz sobre aquellos con quienes compartió la zona de contacto; dinámicas impregnadas por la heterogeneidad. (Galván-Díaz, 2023, p. 261).

Las palabras finales del texto suponen la última reflexión de la autora sobre su pasado y su presente. En París, lejos de la familia y de su país natal, Isabel pone voz a sus sentimientos más íntimos sobre lo que supone esta etapa de su vida:

... hace diez años que vivo retirada del mundo, recibo a la familia, algunos buenos amigos y a mis hermanos cuando han venido de México, esto es mi consuelo, pero la idea de no volver más a la patria y la mayor parte de mis deudos que ahí habitan, es el punto negro de mi existencia. Por lo demás, estoy resignada con la voluntad de Dios, llevando en su amor los padecimientos físicos y morales que Su Majestad me envía. ¡Vivo con los recuerdos del pasado, fija la mirada en la verdadera patria! (1910, p. 622).

5. CONCLUSIONES

Isabel Pesado de Mier forma parte de un colectivo femenino privilegiado, por posición económica y social, que puede permitirse el viaje al

extranjero no ya como forma de entretenimiento, sino como fuente de conocimiento y vivencias. Fueron mujeres formadas, de espíritu decidido y con independencia económica que acometieron el viaje con el reto de vivir la experiencia para luego narrarla. Mujeres observadoras, curiosas, con amplitud de miras e intereses literarios que aportaron su particular punto de vista al exponer los lugares, las gentes y las costumbres que observaban. Sus textos y aportaciones interesan sobremanera porque ofrecen una perspectiva distinta, complementaria e incluso marginal a la mirada tradicional.

En los *Apuntes* de Isabel Pesado, el lector se sitúa ante un texto aparentemente simple, un diario de viaje organizado de forma tradicional, según una ruta geográfica, en el que afloran y se intercalan los sentimientos, sueños y anhelos del alma de una mujer herida. Más que como forma de evasión, la escritura aquí supone la oportunidad de exorcizar a través de las palabras el dolor físico y mental de una mujer que ha perdido a su hijo. El hecho de estar redactado años más tarde permite a su autora detenerse en la redacción, revivir los momentos y los sentimientos desde una perspectiva más serena y pausada. El dolor, la pena y el desánimo siguen estando presentes, fueron elementos decisivos en la organización del viaje, pero ahora se reconstruye todo desde la voz sosegada de una persona que es consciente que está al final de su vida y que quiere lanzar al mundo su última reflexión.

6. REFERENCIAS

- Aínsa, F. (2008). Peregrinaciones en la narrativa hispanoamericana del XIX y XX. Entre el viaje iniciático y la búsqueda de raíces. En Peñate, J. y Uzcanga, F. (Eds). *El viaje en la literatura hispánica: de Juan Valera a Sergio Pitol* (pp.47-64). Verbum.
- Araújo, N. (2008). Verdad, poder y saber: escritura de viajes femenina. *Revista Estudos Feministas*, 16, pp. 1009-1029. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300019>
- Galván-Díaz F.J. (2023). Los ojos de la emperatriz: la construcción del otro en *Apuntes de Viaje de Isabel Pesado de Mier*. *A Contra corriente. Una revista de estudios lationamericanos*, v.21 (1), pp. 249-262.
- Gutiérrez, B. (2023). La elocuencia religiosa y aristocrática en *Apuntes de Viaje de Isabel Pesado de Mier* (1910). *Anuário de Literatura, Florianópolis*, v. 28, pp. 1-19. DOI <http://doi.org/10.5007/2175-7917.2023.e92666>
- Irving, W. (1832). *Tales of the Alhambra*. H. Colburn.
- López-Guzmán, R. (2023). La Alhambra y los viajeros hispanoamericanos. En Guasch Mari, Y. y R. López-Guzmán (Eds), *Viajes y artistas desde América a Andalucía entre dos siglos (XIX-XX)* (pp. 51-72). Iberoamericana Vervuert.
- Mohssine, A. (2014). "Apuntes de viaje" d' Isabel Pesado de Mier: entre écriture du deuil et écriture du monde. *Sociocriticism*, 29 (1), 277-298.
- Payne, S. G. (2017). *En defensa de España*. Espasa.
- Pérez, J. (2008). La revolución francesa y la independencia de las colonias hispanoamericanas. *Coloquios de Historia Canario Americana*, 1999-2007.
- Pesado de Mier, I. (1910). *Apuntes de viaje de México a Europa en los años de 1870-1 y 1872*. Garnier.
- Revuelta, M. (2001). Finanzas y poesía: México y Palencia a través de la Familia Mier y Pesado. *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, 72, 5-41.
- Rodríguez, J. E. (2016). *La independencia de la América española*. Fondo de Cultura Económica.
- Spang, K. (2008). El relato de viaje como género. En Peñate, J. y Uzcanga, F. (Eds). *El viaje en la literatura hispánica: de Juan Valera a Sergio Pitol* (pp.15-29). Verbum.
- Viñes Millet, C. (2015). El romanticismo de Washington Irving. En Garnica, A. et al. (Eds.) *De Colón a la Alhambra: Washington Irving en España* (pp. 183-197). Universidad Internacional de Andalucía.

SECCIÓN II.

SOCIEDADES EN LA FRONTERA

CIUDADANÍA MIGRANTE Y FRONTERAS POLÍTICAS: RESTRICCIONES AL VOTO TRANSNACIONAL DE LOS VENEZOLANOS

LUIS PALACIOS SANABRIA
Universidad San Sebastián

1. INTRODUCCIÓN

La migración venezolana constituye uno de los desplazamientos humanos más relevantes de América Latina en el siglo XXI, con más de siete millones de personas residiendo fuera del país. Este fenómeno, derivado de una crisis humanitaria, política y económica de carácter estructural, ha generado una diáspora con vínculos activos y permanentes respecto a su país de origen. En este contexto, el ejercicio del voto desde el exterior adquiere una relevancia crucial no solo como manifestación de los derechos políticos, sino como expresión sustantiva de la ciudadanía transnacional.

Si bien el marco jurídico venezolano contempla el sufragio transnacional, la elección presidencial de 2024 evidenció una serie de restricciones normativas, institucionales y operativas que, en la práctica, impidieron el acceso al voto de la mayoría de los migrantes venezolanos. La exigencia de residencia legal en el país de acogida, los plazos breves para el registro electoral, la limitada operatividad de las misiones consulares, y la falta de información oficial oportuna funcionaron como dispositivos de exclusión política.

Desde un enfoque jurídico-constitucional y de derechos humanos, la presente investigación examina estas restricciones como formas de exclusión deliberada que vulneran el principio de universalidad del sufragio, afectan la legitimidad democrática del proceso electoral y reconfiguran las fronteras del demos. Así, se analiza cómo el Estado

venezolano ha instrumentalizado el marco normativo y la institucionalidad electoral para limitar la participación de una diáspora percibida como políticamente disidente, en contradicción con los estándares internacionales de derechos políticos y el ideal democrático de inclusión.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar, desde una perspectiva jurídico-constitucional y de derechos humanos, las restricciones normativas, institucionales y operativas impuestas al sufragio transnacional de la ciudadanía venezolana en el proceso electoral presidencial de 2024, evaluando su impacto en la vigencia efectiva de los derechos políticos, la legitimidad democrática y la inclusión ciudadana en contextos de migración forzada.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar el marco normativo e institucional venezolano aplicable al voto en el exterior, identificando sus limitaciones en relación con los estándares internacionales sobre derechos políticos y participación electoral de personas migrantes.
- Identificar y caracterizar los mecanismos de exclusión operativa y simbólica que afectaron la participación electoral de la diáspora venezolana en 2024, analizando su efecto en la representación política y la configuración de nuevas fronteras políticas desde el Estado.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo y crítico, sustentado en una estrategia metodológica de análisis documental, jurídico y comparado. Se emplearon las siguientes técnicas:

Revisión normativa y jurisprudencial: Se analizó el marco constitucional venezolano, la legislación electoral vigente, reglamentos del

Consejo Nacional Electoral (CNE) y demás disposiciones relacionadas con el sufragio en el extranjero. Asimismo, se incorporaron interpretaciones relevantes del derecho internacional de los derechos humanos, en especial el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Análisis de fuentes secundarias: Se sistematizó una amplia gama de informes de organismos internacionales (ONU, OEA), organizaciones de observación electoral, publicaciones académicas especializadas y reportes de prensa nacional e internacional, con énfasis en el proceso electoral de 2024 y sus implicancias para la diáspora venezolana.

Estudio comparado: Se contrastó el caso venezolano con experiencias regionales seleccionadas (Colombia, Bolivia, México), a fin de identificar buenas prácticas y diferenciar modelos institucionales de voto transnacional en contextos democráticos y autoritarios.

Enfoque teórico-analítico: Se utilizó como marco conceptual el enfoque de ciudadanía transnacional, las teorías críticas de la democracia (Mouffe, Beckman) y los estudios recientes sobre exclusión política y manipulación electoral en regímenes híbridos. Este soporte teórico permitió interpretar las restricciones no como fallas operativas aisladas, sino como parte de una estrategia sistemática de debilitamiento de la legitimidad democrática mediante la marginación de un actor político relevante: la diáspora venezolana.

Esta combinación metodológica permitió identificar patrones de exclusión, evaluar su intencionalidad política y reflexionar sobre las tensiones entre el reconocimiento formal de derechos y su goce efectivo en contextos de migración forzada y autoritarismo electoral.

4. DISCUSIÓN

4.1. MARCO CONCEPTUAL DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA TRANSNACIONAL Y SUS FUNDAMENTOS NORMATIVOS

La participación política de la diáspora a través del sufragio en el extranjero se ha convertido en un tema central del debate jurídico y constitucional, especialmente en contextos caracterizados por la migración

forzada y las tensiones políticas internas (Bermúdez, Lafleur, & Esquivá, 2017). El derecho al voto desde el exterior, entendido como extensión del principio de sufragio universal, parte de la premisa de que la ciudadanía no se agota en la residencia territorial, sino que se expande allende las fronteras estatales (Parra, 2003). Este planteamiento reconoce que la movilidad humana, en particular la emigración por razones políticas y económicas transforma las pautas tradicionales de pertenencia al cuerpo cívico (Finn, 2020).

En la literatura revisada, se articulan distintos fundamentos normativos que buscan justificar la inclusión política de los migrantes:

- a) La universalidad de derechos políticos, que, siguiendo el marco de la democracia representativa, no debería verse cercenada por la ubicación geográfica de la ciudadanía (Marshall Barberán, 2011).
- b) El enfoque de la “ciudadanía transnacional”, el cual destaca que los derechos civiles y políticos pueden mantenerse vigentes aun en ausencia de residencia en el país de origen (Parra, 2003).
- c) La necesidad de garantizar legitimidad democrática mediante la representación de personas que, si bien se encuentran fuera del territorio, siguen siendo objeto de las decisiones que adopta el gobierno nacional (Bermúdez et al., 2017).

En el caso venezolano de 2024, la pertinencia de esos fundamentos adquiere un cariz particularmente crítico, dada la magnitud de la migración forzada y la pretensión del Estado de regular de manera estricta — y potencialmente restrictiva— el sufragio en el exterior (Corrales & Kronick, 2025). Estas tensiones subrayan la relevancia de estudiar las restricciones impuestas al voto transnacional y sus implicaciones sobre la vigencia de los derechos políticos de la diáspora.

4.2. DEMOCRACIA, LEGITIMIDAD Y VOTO EN EL EXTERIOR

La legitimidad de un régimen democrático depende en gran medida de la efectividad de la inclusión política, entendida no solo como una fórmula para otorgar derechos, sino como la efectiva posibilidad de

ejercerlos (Chávez-Solca, Mouffe, & Tapia, 2015). El voto transnacional amplía el demos a los ciudadanos que habitan fuera de las fronteras del Estado, dotando de mayor complejidad la relación entre la construcción de la democracia y el papel de la ciudadanía migrante (Finn, 2020).

Desde el enfoque de la “democracia radical” propuesto por Mouffe y otros autores, el conflicto resulta inherente a la construcción democrática (Chávez-Solca et al., 2015). En la medida en que grupos previamente marginados, en este caso la diáspora venezolana, reclaman el reconocimiento de sus derechos políticos, emergen tensiones con el aparato institucional que puede percibir dicho reconocimiento como una amenaza al equilibrio de poder. De esta forma, el derecho al voto en el exterior funciona como un catalizador de conflictos sobre la pertenencia al demos (Beckman, 2017).

Umpierrez de Reguero, Yener-Roderburg e Cartagena (2021) plantean que los regímenes políticos se comportan de manera distinta ante la solicitud de sufragio extraterritorial. Mientras algunas democracias consolidadas se muestran reacias a ampliar las fronteras de la participación si el perfil político de la diáspora amenaza la continuidad de la élite gobernante, los regímenes autoritarios pueden condicionar la extensión de este derecho a percepciones de beneficio electoral. En el caso venezolano, la concesión o denegación práctica de este derecho se ha modulado según cálculos políticos del oficialismo, especialmente frente a una diáspora que, por lo general, no respalda a las autoridades estatales (Umpierrez de Reguero et al., 2021).

4.3. RESTRICCIONES NORMATIVAS, INSTITUCIONALES Y OPERATIVAS AL VOTO TRANSNACIONAL

El marco jurídico que regula el voto en el exterior constituye la plataforma necesaria para garantizar el ejercicio fáctico de este derecho (Marshall Barberán, 2011). Sin embargo, en Venezuela, la crisis institucional y la instrumentalización de las instituciones electorales son factores que inciden en la concreción del sufragio transnacional (Corrales & Kronick, 2025). Se han identificado al menos tres niveles de restricciones en la elección presidencial de 2024:

- a) Normativas: la imposición de requisitos de registro en consulados cuyo funcionamiento es precario y se ve limitado por motivos políticos.
- b) Institucionales: la ausencia de garantías por parte del Consejo Nacional Electoral (CNE), que según diversos informes no garantiza la transparencia en la transmisión y conteo de votos desde el extranjero.
- c) Operativas: la falta de logística, de financiación y de acceso a consulados o embajadas que permitan a la diáspora ejercer el sufragio sin trabas (Bermúdez et al., 2017).

Estas barreras evidencian la asimetría existente entre el mandato constitucional de garantizar derechos políticos y la realidad de su ejercicio (Parra, 2003). Además, demuestran una fuerte discrecionalidad en los órganos competentes, lo que apunta a la posible intención deliberada de coartar la participación de la diáspora (Umpierrez de Reguero et al., 2021). En el plano institucional, Corrales y Kronick (2025) sostienen que las instancias venezolanas encargadas de salvaguardar la validez del voto acatan las directrices del Ejecutivo, facilitando la manipulación legal o técnica en los procesos electorales.

4.4. DERECHO COMPARADO Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA EXTERNALIZACIÓN DEL SUFRAGIO

A nivel regional, diversos países latinoamericanos han incorporado la figura del voto en el extranjero, reconociendo el vínculo con el país de origen y la ciudadanía como elemento de pertenencia simbólica (Bermúdez et al., 2017). El caso de Colombia o Bolivia, por ejemplo, muestra que el voto transnacional, además de tener implicaciones electorales, promueve formas de participación política que refuerzan la legitimidad de sistemas democráticos en transición o posconflicto. En ese sentido, la literatura ha documentado que la diáspora no es un “bloque monolítico”, sino que ejerce el voto con posiciones diferenciadas (Bermúdez et al., 2017).

La introducción del voto electrónico y otras innovaciones tecnológicas han sido analizadas como herramientas de transparencia y seguridad

electoral. No obstante, Medina Romero y Ochoa Figueroa (2025) alertan sobre la necesidad de una adecuada regulación que impida la manipulación digital de los resultados y garantice el acceso igualitario. Este aspecto reviste especial relevancia para la diáspora venezolana, dado que se enfrenta a barreras tecnológicas y a posibles bloqueos políticos que limitan la efectividad de estas soluciones.

El trabajo de Finn (2020) propone una tipología de votantes migrantes que clasifica la participación de quienes solo votan en el país de origen, quienes lo hacen en el país de residencia, quienes ejercen un voto transnacional dual y quienes se abstienen por completo. En el caso venezolano, el endurecimiento de los requisitos consulares y la carencia de garantías han llevado a que muchas personas que desearían ejercer el sufragio en el exterior terminen viéndose obligadas a abstenerse. Esta situación confirma que el ejercicio del derecho al voto trasciende la mera existencia de la norma y se ve condicionado por mecanismos institucionales y operativos concretos (Marshall Barberán, 2011).

4.5. EXCLUSIÓN DELIBERADA Y DEBILITAMIENTO DE LA LEGITIMIDAD DEMOCRÁTICA

La hipótesis de que las restricciones al voto transnacional han operado como una forma de exclusión deliberada (Umpierrez de Reguero et al., 2021) se ve reforzada por la evidencia de que los sistemas autoritarios tienden a manipular las normas electorales si intuyen que el electorado migrante no favorecerá sus intereses (Corrales & Kronick, 2025). El foco no se reduce al acto electoral en sí mismo, sino que abarca la instrumentalización de la propia institucionalidad democrática (Chávez-Solca et al., 2015).

La imposibilidad de registrar nuevos votantes en los consulados, la escasa información sobre los procesos de votación en el exterior y la ausencia de canales de denuncia efectivamente operativos configuran un armazón de exclusión política. Este escenario contribuye a debilitar la legitimidad democrática: cuando un grupo significativo de ciudadanos es marginado de la participación, se erosiona el principio de la universalidad del sufragio y la credibilidad del proceso electoral (Bermúdez et al., 2017).

Además, la ausencia de transparencia y la manipulación institucional incrementan la desconfianza en el órgano electoral (Corrales & Kronick, 2025). El debilitamiento de la legitimidad democrática no solo afecta el resultado de la elección de 2024, sino también la configuración de las estructuras de poder. Bajo esta lógica, Prud'homme (2023) anota que, si bien la inclusión de nuevos actores fortalece el ideal de representación, regímenes con lógicas populistas o autoritarias pueden aprovechar el discurso de exclusión para mantener su hegemonía, afectando la universalidad de los derechos.

4.6. RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN Y FRONTERAS DEL DEMOS

La discusión sobre la exclusión de la diáspora venezolana en 2024 confluye con un debate más amplio acerca de la representación política y el demos. Lifante Vidal (2009) enfatiza que la representación no se circunscribe a la acción de delegar poder, sino que abarca elementos simbólicos y de representatividad efectiva. En el contexto de un proceso electoral presidencial, la exclusión de un segmento notable de la ciudadanía altera la composición del cuerpo político, con repercusiones no solo numéricas, sino también en la legitimidad de quienes resulten electos.

Bajo el prisma de Beckman (2017), el demos se define a partir de principios de inclusión democrática, pero las decisiones sobre quién forma parte de ese demos pueden quedar en manos de las mismas instituciones que se benefician de su delimitación excluyente. Este círculo vicioso se potencia en contextos donde la independencia del poder electoral está erosionada y las oportunidades de participación para quienes migraron forzosamente se ven condicionadas por la fidelidad política de las autoridades consulares responsables de habilitar el voto.

Por otra parte, Parra (2003) subraya que la noción de “ciudadanía transnacional” cobra sentido como respuesta a fenómenos de migración masiva, al permitir que las personas que han debido salir de su país conserven un nexo político y jurídico con su Estado de origen. Sin embargo, el reconocimiento legal de estos derechos no garantiza su goce efectivo, en especial cuando convergen situaciones de violencia institucional e inseguridad jurídica.

4.7. VOTO EXTERNO Y SU IMPACTO EN LA INCLUSIÓN POLÍTICA

La literatura señala que la implementación plena del voto en el extranjero tiende a reforzar los lazos de la diáspora con su país, y a la vez puede incidir en la reconfiguración de los partidos políticos, que deberán contemplar el apoyo electoral de los votantes residentes en el exterior (Bermúdez et al., 2017). Sin embargo, este potencial de inclusión se desvanece cuando el Estado adopta barreras formales y materiales. En el caso venezolano, la ausencia de canales transparentes de participación redujo la posibilidad de que la diáspora expresara sus preferencias y, con ello, afectó la representatividad del proceso (Corrales & Kronick, 2025).

Aunado a lo anterior, la falla en la aplicación de soluciones tecnológicas seguras y las limitaciones en la cobertura consular refuerzan la exclusión (Medina Romero & Ochoa Figueroa, 2025). De esta forma, la diáspora se ve simbólicamente invisibilizada, y la construcción de nuevas fronteras políticas, al no contemplar la participación de los ciudadanos que están fuera del país, termina por reconfigurar el mapa electoral de manera deliberada (Umpierrez de Reguero et al., 2021).

4.8. LA DIÁSPORA VENEZOLANA Y LA INCIDENCIA EN LA UNIVERSALIDAD DEL SUFRAGIO

Si bien la categoría de ciudadanía venezolana otorga constitucionalmente derechos políticos inalienables, la crisis humanitaria y la alteración del orden democrático han llevado a un éxodo masivo, lo que genera una tensión entre la afirmación jurídica de estos derechos y su aplicación práctica (Bermúdez et al., 2017). Como subraya el documento sobre la diáspora, el voto desde el exterior debería recibir un tratamiento preferente en la transición democrática, de modo que esta población pueda ejercer sus derechos y compensar la situación de desventaja en la cual se encuentra.

La restricción al voto externo incide también en la representación en la Asamblea Nacional y en la configuración de un sistema que integre a quienes se vieron forzados a salir de Venezuela. Este planteamiento refuerza lo expuesto por Corrales y Kronick (2025) en cuanto a que, para el régimen, la posibilidad de transparentar mecanismos electorales

supondría un riesgo a la continuidad en el poder. De ahí la estrategia de retener y manipular, en la medida de lo posible, las normas que habilitan la participación de la diáspora.

4.9. HACIA UNA COMPRENSIÓN AMPLIA DE LA EXCLUSIÓN POLÍTICA EN CONTEXTOS AUTORITARIOS

La exclusión deliberada se analiza, entonces, no solo como la negación de un derecho formal, sino también como la imposición de barreras institucionales que se legitiman a través de un discurso oficial orientado a subordinar las reglas democráticas (Chávez-Solca et al., 2015). De acuerdo con Umpierrez de Reguero et al. (2021), en los regímenes autocráticos o híbridos, la expansión o restricción del voto transnacional oscila según el cálculo político sobre hacia dónde se inclina la participación de la diáspora.

En el contexto venezolano, esto explica la imposición de trabas normativas y prácticas en 2024, impactando la universalidad del sufragio y vaciando de legitimidad un proceso que, en teoría, pretende ser democrático (Corrales & Kronick, 2025). El ejercicio efectivo del sufragio, por tanto, se supedita a la existencia de contrapesos reales en las instituciones que garanticen la integridad del proceso, algo que Medina Romero y Ochoa Figueroa (2025) consideran crucial cuando se introducen herramientas electrónicas y tecnológicas con potencial para transparentar o, en su defecto, manipular la voluntad electoral.

5. CONCLUSIONES

La revisión de la bibliografía sugiere que la restricción del voto transnacional en Venezuela para la elección presidencial de 2024 constituye una forma de exclusión deliberada que menoscaba los derechos políticos de la diáspora. Desde el plano jurídico-constitucional, este comportamiento vulnera el principio de universalidad del sufragio y la legitimidad del proceso electoral. En términos de representatividad, el peso de la diáspora en la dinámica democrática se ve diluido al negarle mecanismos fiables de participación (Bermúdez et al., 2017; Corrales & Kronick, 2025).

El marco normativo venezolano, aunque prevé la posibilidad del sufragio en el exterior, no ha sido implementado de manera transparente y se ha instrumentalizado para fines de perpetuación en el poder (Corrales & Kronick, 2025; Umpierrez de Reguero et al., 2021). Las limitaciones operativas, la desinformación, la obstrucción consular y la ausencia de garantías tecnológicas —analizadas por autores como Medina Romero y Ochoa Figueroa (2025)— han consolidado un sistema de exclusión. De esta manera, se materializa el debilitamiento de la universalidad del sufragio y, con él, la erosión de la legitimidad democrática.

El análisis de la literatura revisada confirma que la ciudadanía venezolana en el exterior constituye un grupo que, por su magnitud y motivaciones de migración forzada, debería ser considerado un actor político relevante, cuya voz y voto tienen implicaciones directas en la definición del proyecto de país. Su exclusión sistemática durante el proceso electoral de 2024 se inscribe, por tanto, en un patrón de restricción de derechos y apropiación del aparato institucional para fines antidemocráticos (Corrales & Kronick, 2025; Chávez-Solca et al., 2015). El estudio detenido de este fenómeno, bajo los postulados de los objetivos planteados, visibiliza la necesidad de reformar el marco normativo, fortalecer el control institucional y garantizar un acceso efectivo al voto transnacional que honre los principios básicos de la democracia y los derechos humanos.

6. REFERENCIAS

- Beckman, L. (2017). Deciding the demos: three conceptions of democratic legitimacy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. <https://doi.org/10.1080/13698230.2017.1390661>
- Bermúdez, A., Lafleur, J.-M., & Escrivá, Á. (2017). Contribuyendo a la democracia en países de origen: El voto externo de los migrantes Andinos. *América Latina Hoy*, 76, 35-54. <https://doi.org/10.14201/alh2017763554>
- Chávez-Solca, F., Mouffe, C., & Tapia, L. (2015). Algunas notas para pensar la democracia en América Latina. *Revista Izquierdas*, (22), 133-157.
- Corrales, J., & Kronick, D. (2025). How Maduro stole Venezuela's vote. *Journal of Democracy*, 36(1), 36-49. <https://doi.org/10.1353/jod.2025.a947882>
- Finn, V. (2020). Migrant voting: Here, there, in both countries, or nowhere. *Citizenship Studies*. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1745154>
- Lifante Vidal, I. (2009). Sobre el concepto de representación. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 32, 497-524.
- Marshall Barberán, P. (2011). El derecho a votar desde el extranjero. *Revista de Derecho*, 24(2), 139-161.
- Medina Romero, M. Á., & Ochoa Figueroa, R. (2025). Innovación tecnológica y democracia: Soluciones descentralizadas y seguras para fortalecer la integridad de las elecciones. *Sapiens International Multidisciplinary Journal*, 2(1), 156-172. <https://doi.org/10.71068/acapbh79>
- Parra, J. F. (2003). Acercamiento al derecho de la migración y la ciudadanía transnacional. El caso de los emigrantes mexicanos y sus derechos políticos. *América Latina Hoy*, 33, 73-100.
- Umpierrez de Reguero, S. A., Yener-Roderburg, I. Ö., & Cartagena, V. (2021). Political regimes and external voting rights: A cross-national comparison. *Frontiers in Political Science*, 3, Article 636734. <https://doi.org/10.3389/fpos.2021.636734>

LA PRIVATIZACIÓN DE LA VIOLENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DEL EMPLEO DE COMPAÑÍAS MILITARES Y DE SEGURIDAD PRIVADA EN EL CONFLICTO SIRIO

FRANCISCO SALVADOR BARROSO CORTÉS
Universidad Loyola Andalucía

JORDI RODRÍGUEZ CORNEJO
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de contratistas privados en zonas de conflicto se ha revalorizado en los últimos años. Potencias como los Estados Unidos de América (EE. UU.) y la Federación Rusa, con intereses extendidos alrededor del globo, hacen uso de contratistas privados con el fin de eludir ciertas responsabilidades o evitar costosos procedimientos burocráticos que resultan ineficientes a la hora de cumplir sus objetivos. De ahí, la necesidad de analizar estos actores no estatales en las dinámicas de conflictos armados con vistas a identificar las lecciones aprendidas. Tanto las compañías militares y de seguridad privadas (CMSP) vinculadas a EE. UU. como a Rusia han desempeñado diversos roles, generando distintos resultados (Bellamy, 2023).⁹ Así, en un contexto como el actual, la naturaleza de la guerra converge con nuevas dimensiones generadas por el avance tecnológico y las oportunidades que ofrece la zona gris, un marco que abarca desde la coerción no letal hasta acciones

⁹ Un conflicto interno se internacionaliza cuando actores externos deciden involucrarse en una guerra civil, tomando partido por alguna de las facciones en disputa. Esta intervención puede darse de distintas maneras: desde el envío de ayuda militar y apoyo financiero hasta la imposición de sanciones económicas o la mediación diplomática. Detrás de estas acciones suele haber un interés en influir en el desenlace del conflicto, proteger objetivos estratégicos o defender ciertos valores e ideologías.

militares que evitan la declaración formal de la guerra (Giles, 2019). Por tanto, el empleo de estos actores tiene la posibilidad de convertirse para muchos en la punta de lanza en aquellos escenarios difíciles de abordar por las fuerzas convencionales (McFate, 2014).

Hay dos compañías que han destacado particularmente: Blackwater y Grupo Wagner. La primera fue una compañía estadounidense fundada en 1997 por Erik Prince, un antiguo miembro del equipo SEAL que usó su patrimonio para construir un ejército privado que garantizara soluciones en apoyo de Washington, colaborando con la Agencia Central de Inteligencia (CIA), el Departamento de Defensa y el Departamento de Estado en el marco de la guerra contra el terrorismo internacional. Por otra parte, el Grupo Wagner fue creado en 2014 por Dimitri Utkin, un antiguo oficial de la Dirección General de Inteligencia (GRU), y financiado por Yevgeny Prigozhin, un oligarca ruso que contaría con el beneplácito del Kremlin hasta su muerte en 2023. La CMSP rusa desempeñaría un papel clave en el respaldo a las intervenciones militares de Moscú, particularmente en el conflicto sirio, donde su apoyo al régimen de Bashar al-Asad ha trascendido el ámbito del entrenamiento militar (Karagiannis, 2021). Aunque la compañía estadounidense ha derivado en varios cambios de entidad para eludir las controversias¹⁰ y los dos fundadores rusos han muerto, su legado en la guerra civil siria aún cuenta con aprendizajes que podemos extraer para escenarios posteriores.

En este sentido, se ha comprobado el cambio en cuanto al discurso legitimador se refiere. Como muestra el profesor Larsen (2023) antes de la guerra de Ucrania, coexistían dos discursos sobre las CMSP rusas: uno que negaba su existencia y otro que las legitimaba como empresas privadas y reforzaba la imagen de Rusia como potencia. Esta ambigüedad permitía a la élite política desvincularse de ellas mientras se beneficiaba de sus logros en política exterior. Sin embargo, el artículo muestra que un cambio discursivo terminó por legitimar a las CMSP, facilitando así el papel clave del Grupo Wagner en la guerra. Por lo tanto, se ha registrado un cambio de enfoque que explicaría la legitimidad funcional y

¹⁰ Desde 2014, la compañía heredera de Blackwater es Constellis Holdings. Se abordará con mayor profundidad su proceso y evolución hasta la entidad actual a lo largo de la discusión.

autoridad de estos actores no estatales en situaciones de conflicto armado. Así, mientras que el enfoque de “poder como resultado” pretende lograr objetivos militares o políticos concretos y medibles, aunque con un éxito variable y costos significativos, la estrategia de “poder como prestigio” se orienta hacia la proyección de Rusia como una gran potencia en el escenario internacional, al tiempo que facilita ventajas informales para las élites. Esta última parece ser una táctica más eficaz desde la perspectiva del Kremlin (Østensen & Bukkvoll, 2021).

2. OBJETIVOS

La guerra ha dado lugar a que Siria se convierta en un estudio de caso idóneo para evaluar el impacto de las compañías militares privadas en futuros teatros de operaciones donde pudieran ser exportadas. La internacionalización del conflicto alentó a potencias como los EE. UU. y Rusia a continuar su competencia geopolítica en el país levantino, donde ambos promocionaron su propia guerra contra el Estado Islámico en Irak y el Levante (Daesh) mientras combatían paralelamente en pro de sus intereses. Aunque Washington ha brindado apoyo económico y militar a las fuerzas kurdas opositoras en el noreste del país, Moscú ha hecho lo mismo para mantener al régimen de la familia al-Asad en el poder, el cual, hasta el 8 de diciembre de 2024, controlaba la mayor parte del territorio. Llevar a cabo este cometido ha requerido el despliegue de fuerzas no convencionales que proyectasen su poder más allá de sus tropas, siendo los descendientes de Blackwater (Siddhartha & Joshi, 2009) y Grupo Wagner (Marten, 2019) respectivamente, aliados indispensables para comprender los resultados que hasta ahora han logrado EE. UU y Rusia en Siria. Por ello, con el fin de dilucidar el verdadero interés geopolítico y las capacidades de las CMSP en Siria, este artículo parte de la siguiente hipótesis de investigación:

El aumento de la participación de las CMSP en la guerra de Siria no es un fenómeno aislado, sino parte de un cambio estructural hacia la privatización del uso de la fuerza. Este proceso representa una transformación en las estrategias de influencia de los Estados y otros actores políticos, en la que las CMSP no solo complementan, sino que en ocasiones

reemplazan a las fuerzas militares regulares en la proyección de poder y la gestión prolongada de los conflictos armados. Los casos de Blackwater y el Grupo Wagner ilustran cómo las grandes potencias emplean contratistas militares privados para ejercer influencia, eludir responsabilidades y ampliar sus capacidades de intervención sin comprometer directamente a sus fuerzas armadas. Además, estos contratistas de seguridad modifican las relaciones cívico-militares al ubicarse en un espacio ambiguo, donde pueden ser considerados tanto "combatientes civiles" como "combatientes ilegales", dependiendo de la interpretación del derecho internacional (Srivastava, 2022).

Asumiendo dicha hipótesis, este análisis se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Explorar cómo las CMSP han influido en la dinámica de la guerra civil siria, analizando su papel en la proyección de poder de las grandes potencias sin recurrir directamente a fuerzas armadas convencionales.
- Comparar las estrategias de Estados Unidos y Rusia en la utilización de CMSP en Siria, destacando las diferencias en sus objetivos políticos y militares, así como sus efectos en el desarrollo del conflicto.
- Comparar el uso de Blackwater y el Grupo Wagner en Siria, analizando sus funciones, estrategias y su relación con las políticas exteriores de EE. UU. y Rusia, respectivamente, con el fin de identificar patrones diferenciados en la privatización de la guerra.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en el análisis ha sido la cualitativa. El estudio se ha fundamentado en la revisión bibliográfica de aquellos contenidos más actuales y relevantes con el fin de poder dar una mejor respuesta a las cuestiones pertinentes que aborda nuestro artículo. Para ello, se ha profundizado en aquella literatura que guarda relación con la temática, examinando tanto artículos académicos, como informes gubernamentales y de instituciones internacionales, así como otras fuentes abiertas de

fiabilidad útiles para comprender el impacto de las compañías militares privadas en lo general, y en Siria en lo particular. De esta forma, tal y como explica Denzin & Lincoln, (2018), “nos hacen recordar y permiten reconstrucciones del pasado y representaciones fluidas del presente”. Este método de investigación implica un análisis indirecto del suceso, partiendo de la experiencia e interpretaciones de análisis previos al margen de un enfoque directo sobre el terreno.

Aun pareciendo distante, estos medios facilitan que nuestro estudio se nutra de análisis cualitativos, logrando un mayor alcance de percepciones y hechos que enriquezcan la investigación. Por otra parte, el estudio de caso de Siria y la experiencia que en ella acontece en torno a las CMPS, permitió obtener conclusiones con la posibilidad de ser extrapoladas a través del análisis de un estudio de caso, recogiendo las pistas a lo largo del camino que conduzcan a respuestas o una mejor comprensión del fenómeno estudiado (Denzin & Lincoln, 2018). Esta metodología ayudó a encontrar patrones, medidas y acciones empleadas por Washington y Moscú con el fin de sacar el máximo rédito al uso de las CMPS dentro de las limitaciones que estas puedan encontrar por parte de las dos potencias mencionadas.

De este modo, podemos sintetizar las actividades de los estudios de casos con el fin de reforzar el análisis comparativo antes de ahondar en sus labores dentro del teatro de operaciones sirio:

TABLA 1.

<i>EE. UU. (Blackwater)</i>	<i>Rusia (Grupo Wagner)</i>
Financiación: contratos asociados a las entidades estadounidenses y sus aliados.	Financiación: contratos estatales y extracción privada de recursos en áreas controladas.
Objetivos: operaciones encubiertas, entrenamiento, logística y protección de infraestructura crítica y su personal civil.	Objetivos: operaciones encubiertas, combate directo, protección de infraestructura crítica y campañas de influencia.
Rendición de cuentas: marco legal adscrito al Código Uniforme de Justicia Militar estadounidense, bajo el que se regulan sus actividades.	Rendición de cuentas: marco legal ambiguo que elude la responsabilidad del Estado hacia la compañía.

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

4.1. IMPLICACIÓN, MÉTODOS Y RESULTADOS DE BLACKWATER (EE. UU.) EN SIRIA

Los vínculos de Damasco con Rusia, el Eje de Resistencia liderado por Irán y los contratiempos con Turquía, han hecho que los EE. UU. perciban a Siria como un actor incómodo dentro del complejo tablero que representa el Oriente Medio. El posicionamiento hostil si no ambivalente que el régimen de al-Asad proyecta en su política exterior ha dejado a Washington en una posición vulnerable, donde la guerra global contra el terrorismo les obligó a prestar mayor atención a un país en el que temían involucrarse en exceso. De esta forma, ciertos canales opacos en materia de seguridad se mantuvieron cuando los objetivos eran compartidos o estaban vinculadas a propósitos que servían a la misión antiterrorista (Finucane, 2022). Sin embargo, esta dinámica oportunista en la que Siria merecía menos interés por parte de Washington giró drásticamente con el estallido de las revueltas en 2011 y consecuente inicio de la guerra civil. La presidencia de Barack Obama se mostró más tajante con el régimen de al-Asad, denunciando los crímenes cometidos por el mismo y amenazando con una intervención militar. A su vez, Washington era consciente de que una aventura en Siria no podía ser abordada del mismo modo que Irak y Afganistán, donde los EE. UU. combatían contra fuerzas locales. Siria era distinta. En un mismo teatro de operaciones, Washington estaba a punto de adentrarse en un tumulto de potencias capaces de poner en riesgo la credibilidad de sus operaciones tanto a nivel internacional como por parte de sus ciudadanos.

El caos generado por la aparición de Daesh en 2014 terminaría por desbaratar la situación, dando pie al inicio de la coalición internacional con EE. UU. a la cabeza. Este hecho, encendería las alarmas en Washington sobre cómo abordar la amenaza ante la opinión pública, temiendo una respuesta antibelicista similar a conflictos pasados. El uso de CMSP como fuerza de apoyo que redujera el compromiso político y económico de Washington comenzaba a resonar, pero los eventos experimentados con Blackwater en Irak jugaban en su contra. En 2007, cuatro operadores de la compañía fueron condenados por el asesinato de 17

civiles durante la protección de personal diplomático en la Plaza Nisour, Bagdad, suscitando una gran controversia alrededor de su uso. Al parecer, los contratistas abrieron fuego primero, disparando contra una pareja y su hijo tras no apartar su coche del camino del convoy (Singer, 2007). El suceso resultó en la expulsión de la compañía de Irak que, finalmente sería vendida en 2011 por su fundador Erik Prince bajo el nombre de Academi, fruto de varios intentos de lavado de imagen. La nueva entidad acabaría por fusionarse en 2014 con otras dos CMSP: Triple Canopy y Olive Group, dando lugar a Constellis Holdings como heredera natural de Blackwater. Asimismo, los EE. UU. no han podido obviar las dinámicas de la guerra moderna, debiendo adaptarse y reconocer los beneficios de este tipo de actores en el terreno.

Mientras tanto, encontrar aliados locales afines a los intereses estadounidenses en Siria fue un arduo trabajo de equilibrios de poder que concluyó con la creación de las Fuerzas Democráticas Sirias (FDS) en 2015. Esta milicia, mayoritariamente kurda, ha controlado la región de Rojava ocupando el norte y este del país, donde se encuentra alrededor del 70% de las reservas de petróleo y gas sirias (Stepansky, 2025). La facción ha tenido un gran rol en el desmantelamiento de Daesh, incluyendo la toma de Raqqa en 2017. Los EE. UU. cuentan con varios puntos de control estratégicos en Siria, destacando la base de Tanf y otras áreas como el campo de Conoco, con un alto interés debido a la presencia de hidrocarburos que corrían el peligro de ser ocupados por las fuerzas de Al-Asad, sus aliados o por facciones islamistas. A diferencia de Irak, donde el rol de las CMSP contó con un carácter más ofensivo, en Siria, los contratistas de Constellis Holdings fueron priorizados para las labores de protección de infraestructura crítica y funcionarios del Estado destinados en el país. Del mismo modo, Washington trasladó su embajada de Damasco a Jordania en 2012, dificultando los cables diplomáticos que hayan podido mantenerse desde entonces, así como aquellas medidas que la jerga militar estadounidense llama “*zero-footprint operations*”- Operaciones de huella cero (McFate, 2019, p. 39).¹¹ Aunque a causa de su naturaleza no existen muchas evidencias

¹¹ Los mercenarios son expertos en llevar a cabo operaciones clandestinas y acciones encubiertas, lo que permite a sus contratantes mantener una negación plausible. Esta capacidad

públicas al respecto, en este contexto, la presencia de CMSP han podido suplir dichas carencias en Siria.

La disruptiva llegada de Donald Trump al poder en EE. UU. por primera vez en 2017, revalorizó la imagen de estas compañías en Washington, logrando que el uso de CMSP contara con el apoyo bipartidista de republicanos y demócratas (McFate, 2019), repercutiendo en la administración de los activos desplegados en Siria. Con la atención puesta en el Pacífico y el incremento de la influencia china a nivel global, los EE. UU. vieron en compañías como Constellis Holdings una oportunidad de no preocuparse por los límites impuestos por la estructura burocrática de su democracia. Asimismo, a diferencia del ejército regular, los operadores de las CMSP subcontratadas por el gobierno no requerían necesariamente que las vidas puestas en riesgo en el extranjero fueran estadounidenses, hecho muy simbólico de la visión de Trump en su mandato. Las responsabilidades en Siria, por tanto, recayeron esencialmente sobre las FDS, quienes presenciaron una reducción relativa de las tropas estadounidenses en el noreste del país. Cabe destacar, además, que esta conducta hacia la privatización del conflicto se vería acentuada por las conexiones de Erik Prince con Trump, a quien brindó un generoso apoyo económico durante su campaña electoral que le permitiría consolidarse como asesor del presidente en materias de defensa y seguridad además de nombrar a Betsy DeVos, hermana de Prince, secretaria de Educación.

Según USAspending.gov, en 2019, Constellis Holdings, entidad con la que Prince no tenía relación directa pero sí una clara influencia sobre su posición en Washington, alcanzó la suma de \$946.2 millones en contratos con el gobierno estadounidense (USAspending.gov, s.f.) para que sus operadores ofrecieran sus servicios en escenarios hostiles en regiones como Oriente Medio. Durante su mandato, el presidente estadounidense había hecho varias alusiones a una retirada total de las tropas

es especialmente útil para ejecutar conflictos caracterizados por atrocidades, como torturas, asesinatos selectivos, campañas de intimidación, actos terroristas, masacres de civiles, misiones con elevado daño colateral, limpieza étnica y genocidio. Al delegar estas violaciones de derechos humanos en fuerzas mercenarias, los clientes buscan evitar que sus propias tropas sean implicadas directamente en tales actos.

desplegadas en Siria, cuestionando el sentido y propósito de Washington allí. A pesar de sus esfuerzos, se encontró con la resistencia de la mayoría de los funcionarios del Congreso de EE. UU., quienes finalmente lograron que permanecieran parcialmente (Ali & Stewart, 2024), dada la encrucijada geopolítica que supone y la amenaza yihadista persistente. Mientras tanto, el ejército regular de EE. UU. continuó realizando operaciones antiterroristas en suelo sirio, enfocándose en ataques de precisión como los que dieron muerte a Abu Bakr al Baghdadi en 2019 cerca de la provincia de Idlib, representando el hito que evidenciaba la derrota territorial de Daesh declarada por EE. UU. El papel de Prince en su gobierno y la utilidad de estas compañías en su doctrina, favorecieron en 2020, cerca del final de su primer mandato, que Trump otorgara el indulto presidencial a los cuatro operadores de Blackwater declarados culpables por los eventos de Irak. Este hecho ocasionó gran controversia en Washington y la comunidad internacional sobre la permisividad del presidente estadounidense con las CMSP.

A diferencia de otras administraciones, la gestión de Trump brilla por su enfoque pragmático hacia todas las cuestiones que exigen responsabilidades a EE. UU. en el exterior, aludiendo a escenarios como el sirio. Las relaciones de Washington con Turquía, aliada en la OTAN y potencia regional elemental para hacer contrapeso al equilibrio que el apoyo de Rusia e Irán ejercían sobre el régimen de al-Asad, pasaron a tener un mayor peso para EE. UU. en contra de las FDS, enfrentadas a las milicias pro-turcas en el conflicto. Sin embargo, a diferencia de lo que la administración dio a entender, Siria continuaba siendo un baluarte esencial en la contención del terrorismo, siendo un hecho que persistió con la llegada de Joe Biden al poder en 2021. En marzo de 2023, la amenaza se evidenció con el ataque de facciones islamistas a las áreas gestionadas por activos estadounidenses y sus aliados en Siria, causando la muerte de un contratista y varios heridos, recordando las repercusiones de una falta de contención en un país donde Washington no es bienvenido (Carpenter, 2023). Aquellos miembros de Daesh que no murieron en la batalla o aún corren la suerte de ser libres, se encuentran presos actualmente en cárceles mayoritariamente gestionadas por las FDS con el apoyo de fuerzas estadounidenses (Tayler, 2025). Con

el inicio del segundo mandato de Donald Trump en enero de 2025, la asistencia en Siria podría ser delegada en un mayor grado a CMSP.

El fundador de Blackwater no ha estado inactivo desde entonces. Además de su papel como asesor en Washington y a otros gobiernos aliados, Prince es copresidente de Frontier Services Group (FSG), una compañía con sede en Hong Kong y una participación mayoritaria del gobierno chino (Cole & Emmons, 2020), el cual ha tratado de potenciar sus capacidades en materia de seguridad, quizá acentuado por el peligro que enfrenta la infraestructura china ubicada en entornos hostiles. La empresa ha destinado gran parte de sus esfuerzos a tareas de seguridad fronteriza en África y Asia. Esta metodología no es nueva para el antiguo SEAL investigado por tráfico de armas y conexiones con Moscú, ya habiendo manifestado una propuesta similar a la Unión Europea sobre la gestión de la crisis de refugiados provenientes de la guerra civil siria. La polémica alrededor de Prince y Blackwater han podido dificultar la exposición de este tipo de compañías a la opinión pública, pero no se debe caer en el error de infravalorar su capacidad en lugares como Siria, donde han demostrado tener capacidades y recursos para cumplir con muchas tareas esenciales para los objetivos estadounidenses. Quizás las dudas sobre hasta qué punto entidades como Constellis Holdings pueden ser beneficiosas a largo plazo en el país, pasan por lograr una sinergia real entre las tropas regulares y los operadores en cuanto discrepancias y objetivos en sus misiones. Encontrar ciertos límites razonables puede ser un primer paso por evitar catástrofes como las ocurridas en Irak, tratando de que los valores de la compañía no socaven el interés común de los estadounidenses (Guzansky & Marshall, 2021).

4.2. IMPLICACIÓN, MÉTODOS Y RESULTADOS DEL GRUPO WAGNER (RUSIA) EN SIRIA

El acceso al Mediterráneo ha sido para Moscú una prioridad. A pesar de su extenso territorio, la geografía rusa no cuenta con costas que limiten en aguas calientes, dificultando en muchas ocasiones la movilidad de sus exportaciones, así como la de tropas y recursos con un alto valor estratégico. Si bien el Kremlin ha fomentado históricamente una buena relación con la familia al-Asad, la decisión de asentar al Grupo

Wagner en Siria siempre ha contado con un carácter mucho más trascendente que la mera protección del gobierno de Damasco (Borshchevskaya, 2020). Contar con una base naval en el puerto de Tartus y una base aérea en Hmeimim, ha supuesto una gran ventaja en la proyección de influencia que Rusia tiene en una región donde la presencia occidental ha destacado desde comienzos del nuevo siglo (Rhoades et al., 2023, p. 6). Las operaciones que Moscú lleva a cabo requieren, como las de cualquier otra potencia, una gran infraestructura logística fundamental que, para un país como Rusia, representa un gran reto debido a sus dimensiones y la dispersión de toda su fuerza desplegada en el extranjero. El régimen de al-Asad ha sido ese punto de control desde el cual poder gestionar los activos rusos en Oriente Medio y todo el continente africano, donde Africa Corps (la facción del Grupo Wagner en la región) tiene cada vez más presencia.

Esto es importante porque con las tensiones entre Occidente y el Kremlin, la autoridad rusa decidió reavivar las antiguas conexiones de la época soviética y diversificar las prioridades de la política exterior. La Doctrina Primakov, que exigía un mundo multipolar con Rusia como una de las potencias mundiales, se implementó para recuperar la influencia en el Oriente Medio y África (Pokalova, 2023, p. 2). Como señala el profesor Samuel Ramani, para comprender el interés de Rusia en el Oriente Medio, es necesario tener en cuenta no solo los factores materiales, sino también una serie de factores no materiales. Entre estos se incluyen la revalorización de las memorias sobre el estatus de superpotencia de la era soviética, conocido como *derzhavnost*; la resistencia normativa de Rusia frente al unilateralismo occidental; su interés en posicionarse como un actor clave en la lucha contra el terrorismo y en contribuir a la gobernanza internacional; así como sus ambiciones de expandir su influencia mediante el poder blando (Ramani, 2023, p. 11). Rusia pretende implementar una estrategia geopolítica multifacética donde busca contrarrestar la influencia occidental. En este sentido, hay que tener en consideración que las asociaciones energéticas de Rusia a menudo sirven como contrapeso a la influencia occidental en la región. Esta posición permite a Rusia desafiar el dominio occidental y abogar

por un orden mundial multipolar, un pilar fundamental de su propia política exterior (Tsygankov, 2017, p. 60).

Desde que Moscú anunciara en 2015 su propia guerra contra el terrorismo y la consecuente intervención militar en Siria, las fuerzas al mando de Prigozhin y Utkin han tenido una presencia permanente en el país. Un año antes, el Grupo Wagner había demostrado la eficacia de su capacidad operativa durante la anexión de Crimea. Los resultados obtenidos en Ucrania evidenciaron que el grupo podría tener un alto valor en campañas futuras, siendo Siria el teatro de operaciones donde la compañía consolidaría su reputación ante al Kremlin. Asimismo, una vez dado comienzo la campaña rusa en favor de Damasco, el grueso de sus medidas consistió en duros bombardeos contra aquellos territorios ocupados por fuerzas hostiles al régimen de al-Asad, limitando significativamente el impopular despliegue terrestre de soldados rusos (International Crisis Group, 2023). Ese vacío sería ocupado por los paramilitares del Grupo Wagner, escalando su rol en la política exterior rusa como uno de los actores responsables de combatir directamente a las células terroristas y milicias opositoras al régimen en suelo sirio. Los contratistas de la compañía asumieron gran parte de las bajas y los riesgos inherentes al conflicto, permitiendo a Rusia eludir su responsabilidad ante las controversias y los crímenes de guerra perpetrados por el grupo contra cualquiera que denotara alguna actitud disidente.

A su vez, las actividades del grupo contaban con un amplio abanico de servicios que fueron permeando a medida que la dependencia del régimen con Rusia aumentaba. La comunidad de inteligencia rusa destaca por su habilidad a la hora de elaborar campañas propagandísticas y de desinformación, siendo un atributo que la compañía también ha llevado a cabo para apoyar sus operaciones en el terreno (Fraiooli, 2020). Con apoyo del Kremlin, el Grupo Wagner fue determinante en la guerra mediática por la narrativa en el conflicto sirio, favoreciendo la posición de Rusia entre los civiles. La reputación de la CMSP rusa incrementó exponencialmente con la victoria del grupo en batallas como la liberación de Palmira en 2016, controlada entonces por Daesh. Este tipo de acontecimientos dieron lugar a una mayor delegación de responsabilidades por parte del gobierno de al-Asad al Grupo Wagner, otorgándoles licencias

de exportación y tratos cada vez más ventajosos (mediante Evro Polis y otras empresas vinculadas a Prigozhin) a cambio de la protección del régimen, la infraestructura crítica amenazada por las fuerzas hostiles a al-Asad y el entrenamiento de sus tropas. Esta dinámica abrió la veda a la oligarquía rusa en el exterior, aprovechando la vulnerabilidad de Damasco para aumentar los beneficios del Kremlin a la vez que amortizaba los gastos de la incursión. Del mismo modo que ha hecho con los recursos, el Grupo Wagner también ha visto en los combatientes sirios un potencial beneficio, exportándolos a otros conflictos como Libia o Ucrania.

Este proceso de securitización ha contado con resultados más que aceptables para Moscú, dada la expansión de este tipo de compañías rusas en otras regiones del mundo. Aun así, los métodos e implicación del Grupo Wagner en la proyección de Rusia en el exterior también han generado inconvenientes y disputas internas que deben ser atendidas. Aunque parte de las tropas del grupo está compuesta por antiguos soldados del ejército ruso y su servicio secreto con experiencia en guerras pasadas, la milicia no se rige plenamente por la misma estructura ni profesionalización de un ejército regular. Quizá este sea uno de los factores más decisivos al atender acontecimientos como el ocurrido en 2018 en la batalla de Khasham, donde un enfrentamiento entre el Grupo Wagner en apoyo del ejército sirio contra las FDS respaldadas por tropas estadounidenses dio lugar a una crisis diplomática entre Washington y Moscú, cobrándose aproximadamente 200 bajas por parte del grupo (Karasik & Blank, 2018), dependiendo de las fuentes consultadas. Si bien el uso de CMSP resulta más efectivo para los planes del Kremlin, esto no implica menos muertes sino menos responsabilidad por parte de Rusia en torno a ellas.

Dicha actitud de relativa indiferencia hacia la supervivencia y condiciones de combate de los contratistas del Grupo Wagner por parte de la élite político-militar rusa incentivó el motín de la compañía al mando de Prigozhin en 2023. En un contexto convulso donde Rusia debía atender varios frentes simultáneamente, el grupo movilizó parte de sus tropas desplegadas en Ucrania cambiando el rumbo hacia Moscú, exigiendo más financiación y apoyo a la compañía. Este suceso afectó de igual manera a los paramilitares presentes en Siria, quienes fueron

intervenidos por Rusia con apoyo del régimen de al-Asad, temiendo que la expansión de la insurgencia en el resto de las misiones de la compañía pudiera afectar negativamente la posición de Damasco en la guerra. Los activos del grupo fueron obligados a firmar un contrato donde reconocían la autoridad directa del ministerio de defensa ruso además de una reducción de salario si no querían ser procesados penalmente o suspendidos de sus puestos (Al Jazeera, 2023). Mientras tanto, Prigozhin, hasta entonces cercano a la órbita de Putin, se reuniría con el presidente ruso en Bielorrusia para llegar a un acuerdo sobre cómo gestionar el descontento de la compañía y el futuro de las relaciones entre el presidente y el líder de Grupo Wagner. Sin embargo, cualquiera que fuesen los parámetros establecidos en aquella reunión en Minsk dejarían de tener sentido práctico tras la muerte del oligarca en un accidente aéreo dirección a San Petersburgo junto a diez acompañantes más, incluido Utkin, dos meses después de la movilización de Grupo Wagner.

Desde entonces, la CMSP ha experimentado varios cambios en su estructura interna y jerarquía, derivando en un mayor control de la compañía por el ministerio de defensa ruso con el fin de cerciorarse de que la amenaza hacia el Kremlin no vuelva a surgir. Bajo esta premisa, el Grupo Wagner fue dividido en dos secciones principales acordes a su propósito: el Cuerpo de Voluntarios, por una parte, encargado de administrar los despliegues en Ucrania, y el Cuerpo Expedicionario, formado por las misiones del Africa Corps y los contratistas presentes en Siria. La falta de un liderazgo firme y centralizado tras la muerte de Prigozhin resultó en la atomización de su cúpula, donde la falta de consenso en torno al futuro de la compañía y el intervencionismo del Kremlin han generado un periodo de discordancia que aún no parece haberse clarificado. Pese a ello, existen ciertos nombres que se han hecho eco como nuevas figuras de relevancia en la compañía. Uno de estos nombres es Andréi “Sedoy” Troshev, quien Putin promocionó como nuevo director ejecutivo de Grupo Wagner. Troshev, un veterano de Afganistán y Chechenia leal al Kremlin ya había sido vinculado a Grupo Wagner como uno de los miembros fundadores. Hasta entonces, había alcanzado una enorme reputación gracias a sus operaciones en Siria,

donde coordinó la campaña en apoyo de al-Asad y la lucha contra Daesh en el desierto de Deir ez Zor (Kent et al., 2023).

La situación del Grupo Wagner desde entonces ha sido convulsa, viéndose erosionada por el contexto bélico en el que Rusia está inmersa de forma directa con Ucrania y los recientes acontecimientos locales que han dilapidado las posiciones de la compañía en Siria y África. Esta desventaja es un factor que el GUR (servicio de inteligencia militar ucraniano) no ha dudado en emplear a su favor. En última instancia, el golpe decisivo en el curso de la compañía tuvo lugar a finales del mismo año en Siria, cuando la ofensiva de una coalición liderada por Hayat Tahrir al Sham (HTS) logró un avance totalmente disruptivo que derrocaría al régimen de Bashar al-Asad. Dada la evidencia de ataques ucranianos contra bases rusas en Siria, donde Grupo el Wagner ha asentado centros de reclutamiento (Zakharchenko, 2024), la posibilidad de que el GUR haya proporcionado cierta formación en el uso y fabricación de drones FPV para esta campaña no resulta tan ilógico. Con la llegada al poder en Siria de Ahmed al Sharaa, más conocido como “Abu Mohammad al-Jolani”, el Kremlin se ha visto obligado a actuar en un teatro de operaciones completamente distinto al que estaba acostumbrado en el país levantino.

Las ventajas con las que contaba Moscú en la disputa geopolítica contra EE. UU. en Siria han desaparecido, debiendo asumir la relación con el nuevo gobierno si pretende preservar algunos de los acuerdos establecidos hasta ahora, pasando por abordar las disputas previas y una compensación económica que palie la destrucción de la guerra (Nakhoul & Azhari, 2025). El rápido avance de HTS desde Idlib hasta la capital ha hecho cuestionar la continuidad de las bases militares rusas en las costas del Mediterráneo. Aunque la presencia de tropas rusas, incluyendo a los paramilitares del Grupo Wagner, siguen manteniendo una relativa presencia en Tartus y Hmeimim, Rusia ha tratado de reubicar a sus activos en un lugar más estable, siendo la Libia del Mariscal de campo Jalifa Belqasim Omar Hafter, la opción más factible tras la negativa de otras potencias en el norte de África, donde la compañía opera desde hace años. Los recientes sucesos acontecidos en Siria tienen implicaciones muy directas sobre la supervivencia del Grupo Wagner y sus derivados. Las buenas relaciones con Damasco permitían garantizar el

apoyo logístico y la exportación de recursos vinculados a la compañía. Con la transición del gobierno sirio, el grupo se expone a posibles intercepciones del material destinado a los despliegues en el Sahel, así como a ataques de fuerzas enemigas.

5. RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

En vista de los acontecimientos presentados, todo indica a que estamos ante un fenómeno que podría incrementar en el futuro cercano. Así como el Estado aún persiste como el actor predominante en el tablero internacional, sus ejércitos regulares mantendrán un rol crucial en la proyección de su poder duro en lugares como Siria. Sin embargo, el factor económico y la evolución de los conflictos actuales, donde aparecen nuevas variables a tener en cuenta, dan pie a que los actores estatales busquen en todo momento reducir los riesgos de una intervención militar. Dichas operaciones pueden generar inconvenientes ante la opinión pública, además de suponer un gasto relevante con poco margen de beneficios si tuviera lugar algún imprevisto. Las CMSP pueden paliar las trabas de este escenario, aprovechando la experiencia en el campo de batalla de muchos veteranos del ejército regular que encuentran un futuro útil en este tipo de compañías. Del mismo modo, también existen diferencias radicales entre este tipo de actores no estatales, donde los matices representan la línea que separa a un grupo criminal de un instrumento eficaz del Estado. Siria ha podido experimentar las dos versiones de un mismo fenómeno con la incursión de Grupo Wagner y los herederos de Blackwater en su territorio.

El uso de las CMSP por parte de estas dos Grandes Potencias ofrece una serie de lecciones aprendidas. En este sentido, el empleo de las CMSP por parte de EE. UU./Occidente está relacionado con una estrategia defensiva, mostrando una preocupación, si no antagonismo, hacia las CMSP que utilizan armas tripuladas, y su integración dentro de un equipo. Por el contrario, el Grupo Wagner adopta una postura ofensiva, está provisto de armas tripuladas y actúa de manera independiente, fuera de un equipo integrado. A través de nuestro análisis, hemos podido confirmar que, en comparación con las CMSP occidentales, el

Grupo Wagner presenta una mentalidad más ofensiva, ya que ha llevado a cabo diversas misiones de esa índole, tiene acceso a armamento más sofisticado, como tanques, artillería y sistemas de defensa aérea, y opera fuera de un enfoque de equipo integrado. Esto contrasta con la naturaleza defensiva, restringida e integrada del uso de las CMSP en EE. UU. y Occidente (Spearin, 2024). Este enfoque ha generado, en algunos casos, disputas entre el Grupo Wagner y el propio Ejército Ruso. No obstante, esta ambigüedad ha jugado a favor de este actor no estatal, pues se ha beneficiado de las negaciones oficiales de Rusia sobre sus vínculos con el Estado, a diferencia de las relaciones más transparentes entre los estados occidentales y sus CMSP.

El imaginario colectivo en torno a las CMSP puede actuar como una medida cautelar que aluda a las responsabilidades de los operadores y sus directivos, preocupados por la reputación de su negocio frente a los Estados clientes. Así, a diferencia de las condenas impuestas a los contratistas de Blackwater, los miembros de Grupo Wagner rara vez han tenido que preocuparse por cualquier sanción o denuncia ya que, es per se su naturaleza saltárselas. En este contexto, cada vez más potencias ven el uso de estas CMSP no como una herramienta en política exterior sino como una forma de eludir el compromiso con los derechos y libertades. Siria ha demostrado ser el estudio de caso perfecto sobre este fenómeno, demostrando ser un escaparate en el que otros conflictos y potencias involucradas se ven reflejadas. De igual forma, la dinámica parece haberse extendido alrededor del Mediterráneo con el territorio libio como otro teatro de operaciones relevante para la actividad de las CMSP, convirtiéndose en un epicentro global del mercenariado (Guzansky & Marshall, 2021). Las guerras que han desolado Oriente Próximo desde principios de siglo, marcaron el inicio de la privatización del conflicto moderno que actualmente también vemos incrementado en el continente africano, donde cada vez más actores operan bajo el nombre de CMSP.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ali, I., & Stewart, P. (2024, December 19). US has twice as many troops in Syria than previously declared, Pentagon says. *Reuters*. <https://bit.ly/3GDrv0C>
- Al Jazeera. (2023, July 7). Syria cracked down on Wagner after mutiny in Russia: Report. *Al Jazeera*. bit.ly/4eGchVj
- Bellamy, A. J. (2023). Internationalized civil war. In A. Gruszczak & S. Kaemps (Eds.), *Routledge handbook of the future of warfare* (pp. 389–399). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299011>
- Borshchevskaya, A. (2020). The Russian way of war in Syria: Threat perception and approaches to counterterrorism. In Foreign Policy Research Institute (Ed.), *Russia's war in Syria: Assessing Russian military capabilities and lessons learned* (pp. 15–34). Foreign Policy Research Institute. bit.ly/4nE4MSH
- Carpenter, T. G. (2023, March 31). Syria episode shows how contractors still used to fight America's wars. *Responsible Statecraft*. bit.ly/44nFOzJ
- Cole, M., & Emmons, A. (2020, April 13). Erik Prince offered lethal services to sanctioned Russian mercenary firm Wagner. *The Intercept*. bit.ly/46AYGMW
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Finucane, B. (2022, January 11). An Unauthorized War: The Shaky Legal Ground for the U.S. Operation in Syria. *Foreign Affairs*. bit.ly/40bs9cn
- Fraioli, P. (2020). Russia's use of its private military companies. *International Institute for Strategic Studies (IISS), Strategic Comments*. <https://doi.org/10.1080/13567888.2020.1868812>
- Giles, K. (2019). Understanding gray zone conflicts in the 21st century. *Journal of Strategic Studies*, 42(1), 12–29.
- Guzansky, Y., & Marshall, Z. A. (2021). Outsourcing warfare in the Mediterranean. *Mediterranean Politics*, 28(2), 329–338. <https://doi.org/10.1080/13629395.2021.1924402>
- International Crisis Group. (2023, June 29.). Assessing Wagner Group's aborted run in Moscow: What comes next. *International Crisis Group*. bit.ly/3TwVvyc
- Karagiannis, E. (2021). Russian Surrogate Warfare in Ukraine and Syria: Understanding the Utility of Militias and Private Military Companies. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, Volume 23 (n° 4), 549–565. <https://doi.org/10.1080/19448953.2021.1888603>

- Karasik, T., & Blank, S. (Eds.). (2018). *Russia in the Middle East*. The Jamestown Foundation.
- Kent, L., Bairin, P., & Pavlova, U. (2023, 15 de julio). Andrey Troshev, propuesto por Putin para ser jefe del Grupo Wagner. *CNN en Español*. bit.ly/4IK7h4j
- Larsen, K. P. (2023). From mercenary to legitimate actor? Russian discourses on private military companies. *Post-Soviet Affairs*, 39(6), 420–439. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2023.2247782>
- Marten, K. (2019). Russia's use of semi-state security forces: The case of the Wagner Group. *Post-Soviet Affairs*, 35(3), 181–204. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2019.1591142>
- McFate, S. (2014). *The modern mercenary: Private armies and what they mean for world order*. Oxford University Press.
- McFate, S. (2019). *The New Rules of War: Victory in the Age of Durable Disorder*. William Morrow.
- McFate, S. (2019). *Mercenaries and war: Understanding private armies today*. National Defense University Press.
- Nakhoul, S., & Azhari, T. (2025, March 2). Russia gambles to keep military bases in post-Assad Syria. *Reuters*. bit.ly/3UIxNu3
- Østensen, Å. G., & Bukkvoll, T. (2021). Private military companies – Russian great power politics on the cheap? *Small Wars & Insurgencies*, 33(1–2), 130–151. <https://doi.org/10.1080/09592318.2021.1984709>
- Pokalova, E. (2023, July 2). The Wagner Group in Africa: Russia's Quasi-State Agent of Influence. *Studies in Conflict & Terrorism*. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2023.2231642>
- Ramani, S. (2023). *Putin's war on Ukraine: Russia's campaign for global counter-revolution*. Hurst Publishers.
- Rhoades, A. L., Treyger, E., Vest, N., Curriden, C., Bemish, B. A., Chindea, I. A., & Klein, K. (2023). *Great-power competition and conflict in the Middle East*. Rand Corporation. <https://bit.ly/44pZGSN>
- Romaniuk, S. N., Roul, A., Fabe, A. P., & Besenyő, J. (Eds.). (2024). *Handbook of Terrorist and Insurgent Groups: A Global Survey of Threats, Tactics, and Characteristics (1st ed.)*. CRC Press. <https://doi.org/10.4324/9780429426063>
- Siddhartha, A., & Joshi, B. (2009). Blackwater – The private military and security company: Selling security – Buying death. *World Affairs: The Journal of International Issues*, 13(3), 106–121. <https://bit.ly/4nI0cD1>

- Singer, P. W. (2007, October 2). *The dark truth about Blackwater*. Brookings Institution. <https://bit.ly/4lqgLSw>
- Spearin, C. (2024). Wagner Group: Comparing and contextualizing the Russian monster. *Comparative Strategy*, 43(3), 153-163. <https://doi.org/10.1080/01495933.2024.2340946>
- Srivastava, S. (2022). *Contracting American wars through Blackwater*. In *Hybrid sovereignty in world politics* (pp. 112–146). Cambridge University Press.
- Stepansky, J. (2025, January 6). What is behind US strategy of keeping troops in post-Assad Syria. *Al Jazeera*. <https://bit.ly/4eICrqq>
- Tayler, L. M. (2025, March 18). ISIS suspects held in Syria: Repatriation reset under new US, Syrian leaders? *The International Centre for Counter-Terrorism (ICCT)*. <https://bit.ly/40ykp4z>
- Tsygankov, A. P. (2017). *Russia's foreign policy: Change and continuity in national identity* (p. 60). Rowman & Littlefield.
- USAspending.gov. (n.d.). *Constellis Holdings – Transactions Over Time*. USAspending.gov. <https://bit.ly/3Gkx4RI>
- Zakharchenko, K. (2024, September 16). Ukraine's HUR Special Forces Target Russian Drone Base in Syria. *Kyiv Post*. <https://bit.ly/3TS8o6h>

LENGUA, HERENCIA Y ORGULLO: PERCEPCIONES PARENTALES SOBRE EL IDIOMA ESPAÑOL COMO PUENTE IDENTITARIO EN FAMILIAS TRANSNACIONALES

ALMA LAURA MONTES HERNÁNDEZ
Universidad de Guanajuato

IRASEMA MORA-PABLO
Universidad de Guanajuato

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se sitúa en contextos migratorios, específicamente aquellos en los que personas hispanohablantes migran a países cuya lengua dominante es el inglés, como es el caso de numerosas familias mexicanas que se establecen en Estados Unidos por motivos diversos (trabajo, reunificación familiar, estudios, asilo, entre otros). En estos escenarios, al formar una familia, los migrantes se enfrentan al reto de criar a sus hijos en un entorno en el que el idioma dominante no es el propio. Así, el inglés se convierte en la lengua de escolarización y socialización principal para los hijos, mientras que el español queda relegado al ámbito familiar, convirtiéndose en una lengua heredada.

A diferencia de una segunda lengua o lengua extranjera, la lengua de herencia conlleva una conexión emocional profunda. Generalmente es transmitida por los propios padres con el propósito de preservar el vínculo con el país de origen y con las raíces culturales familiares. En estos contextos, el español no solo cumple una función comunicativa, sino que representa un vehículo fundamental para la transmisión de la memoria cultural, las prácticas cotidianas y las identidades colectivas (Colorado Cabello, 2024). El presente trabajo tiene el objetivo de explorar el papel que juegan los padres en la preservación de la lengua

española en la familia y las razones que los llevan a establecer puentes entre dos culturas y lenguas.

1.2. LENGUA, MIGRACIÓN Y HERENCIA VIVA

1.2.1. Lengua de herencia e identidad

El idioma español, cuando es transmitido por los padres mexicanos a sus hijos nacidos o criados en Estados Unidos, se convierte en una herramienta de continuidad cultural, emocional y simbólica. Lejos de ser visto únicamente como un código lingüístico, el idioma se transforma y actúa como un puente entre territorios geográficos, generaciones e identidades. Es aquí donde ubicamos el presente estudio como una manera de concebir las fronteras no como barreras, sino como espacios fértiles para la reinención y el arraigo. Como lo señalan Pérez y Vásquez (2024), el compromiso emocional profundo por parte de los padres y la transmisión de valores, costumbres, y formas de ver el mundo de la mexicanidad (Christiansen, 2015) se convierte en una práctica política de resistencia y afirmación identitaria en medio de contextos anglófonos y asimilacionistas.

La lengua de herencia se concibe como un eje estructurante de la identidad familiar y cultural. Para las familias asentadas en Estados Unidos, en su mayoría, el enseñar el español y promover su uso dentro del ámbito familiar, va más allá de garantizar la comunicación con los abuelos o la familia que se queda en México. Implica mantener viva una historia colectiva, un vínculo afectivo con el pasado y una forma particular de habitar el presente (Reznicek-Parrado, 2013). Esto convierte al español en lengua de afecto, transmisión y orgullo. Siguiendo la pauta de Colorado Cabello (2024), entendemos la lengua de herencia como un sistema de significados íntimamente ligado a la pertenencia y a la continuidad intergeneracional. Cabe destacar que el inglés y el español en contextos como los que describe este estudio, no compiten en condiciones equitativas. Esto reta a las familias a preservar una lengua minoritaria en el hogar, enfatizando una postura activa frente a las presiones asimilacionistas y monolingües. Esto convierte a la lengua de herencia, el español, en identidad viva, resistente y performativa.

Lejos de conformarse con una pérdida lingüística que pareciera inevitable en el contexto en el que se desenvuelve, las familias articulan estrategias concretas para preservar la lengua de herencia. Una práctica común es la implementación de una política de “solo español en casa”. Esto se puede ver reforzado por celebraciones culturales, festividades que se reproducen en la cultura de acogida, como Día de Muertos, quince años, fiestas patrias, aunado con la música, gastronomía y valores tradicionales. Esto fortalece el vínculo entre padres e hijos, al mismo tiempo que crea un sentido de comunidad y pertenencia en espacios transnacionales (Escobar & Potowski, 2015). Escobar (2014) denomina estas acciones como “formas de resistencia simbólica” y “reterritorialización identitaria”, ya que las familias reconfiguran el hogar y la comunidad inmediata como un espacio de preservación cultural frente a contextos que privilegian la hegemonía anglófona. Sin embargo, es importante ver que estas decisiones lingüísticas de los padres son actos cotidianos de agencia cultural, donde el español no es impuesto sino cultivado como un legado emocional. De esta manera, la familia se convierte en un microespacio de re-existencia y negociación cultural constante.

1.2.2. Enfoque decolonial y empoderamiento a través del bilingüismo

El presente estudio se apoya en marcos teóricos decoloniales que permiten entender el español como lengua de herencia, mediante su transmisión lingüística y cultural, como una práctica crítica frente a las jerarquías impuestas por el colonialismo epistémico. Autores como Mignolo y Walsh (2018) sostienen que el lenguaje no sólo reproduce estructuras de poder, sino que también puede subvertirlas. Al optar por mantener el español, los padres mexicanos desafían el monolingüismo en inglés y las prácticas educativas asimilacionistas del sistema educativo estadounidense. Kasun y Mora-Pablo (2024) plantean la necesidad de revalorizar los saberes familiares y comunitarios como formas legítimas de conocimiento, afecto y pedagogía. Lo anterior permite visualizar a la lengua de herencia y ampliar su campo de acción, es decir, donde las familias migrantes sean percibidas como sujetos epistémicos activos, capaces de producir y sostener prácticas culturales contra-hegemónicas.

En este estudio, planteamos las fronteras como espacios de posibilidad. Bejarano (2007) sostiene que las fronteras se construyen con identidades híbridas, donde se ensayan nuevas formas de ser y pertenecer. Bajo esta idea, se vuelve primordial analizar cómo las familias desarrollan una sensibilidad especial para navegar en contextos, idiomas y culturas, enriqueciendo así su repertorio comunicativo y simbólico. Esta frontera se convierte en un laboratorio en donde se negocian significados, se preservan memorias y se construyen puentes intergeneracionales. Es precisamente en esa frontera donde el español como lengua de herencia se vive, se reconfigura, se adapta y se renueva. Aquí es donde la frontera deja de ser una línea geográfica y divisoria y se convierte en un espacio de encuentro y transformación. El bilingüismo representa una ventaja cultural, laboral y lingüística. Los jóvenes que se desenvuelven en una frontera como la anteriormente descrita, lejos de concebirse como “entre dos mundos”, se visualizan como actores capaces de habitar múltiples escenarios con agencia crítica. El bilingüismo se vuelve así una estrategia de resistencia frente a contextos que buscan homogeneizar y excluir. Para Kasun y Mora-Pablo (2024), la herencia lingüística no debe entenderse como un resto del pasado, sino como una práctica que se actualiza en el presente a través de decisiones familiares, y que tiene una visión al futuro donde el empoderamiento de los hablantes se mantiene al centro de su formación identitaria. El español como lengua de herencia se convierte en una herramienta para enfrentar la vida con orgullo, autonomía y sentido de pertenencia.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es explorar las narrativas parentales en torno al valor simbólico del español y su relación con la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la continuidad intergeneracional en contextos migratorios.

3. CONTEXTO

Esta investigación se desarrolló a partir de entrevistas a padres de origen mexicano que residen en Estados Unidos y cuyas hijas e hijos

participan en un programa de impacto social impulsado por la Universidad de Guanajuato en México. Dicho programa ofrece clases de español como lengua de herencia a niñas y niños migrantes. Las clases son impartidas a distancia, de manera gratuita, por profesores en formación de la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua, como parte de sus prácticas profesionales.

El programa comenzó en septiembre de 2023 y se estructura en dos ciclos anuales: de enero a mayo y de septiembre a noviembre. Actualmente 2025, se encuentra en su segundo año de implementación.

4. METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo narrativo (Pérez, 2002) centrado en las narrativas de padres y madres mexicanos cuyos hijos nacieron en Estados Unidos o migraron a ese país durante la infancia, pero que conservan vínculos activos con México. A través de entrevistas semiestructuradas, se exploraron sus motivaciones, aspiraciones y afectos vinculados con la transmisión del idioma español y los valores culturales asociados a la mexicanidad, así como sus experiencias en dicho proceso. Las preguntas de investigación que sustentaron el estudio fueron: 1) ¿Qué estrategias lingüísticas, educativas y culturales despliegan las familias mexicanas migrantes para preservar el español en sus hijos nacidos o criados en Estados Unidos?, y 2) ¿De qué manera las experiencias parentales en torno al bilingüismo y la transmisión del español como lengua de herencia desafían discursos normativos sobre identidad, lengua y pertenencia en contextos migratorios?

4.1. PARTICIPANTES

Participaron ocho personas: seis madres y dos padres, quienes fueron contactados dentro del programa de español para hablantes de herencia, en el cual participan sus hijos. El periodo en el que se desarrollaron las entrevistas fue del 24 de abril al 12 de mayo de 2025, la duración de las entrevistas fue de entre 30 minutos y una hora con 15 minutos. Todas las entrevistas fueron realizadas en la plataforma *Zoom*, grabadas y posteriormente transcritas con la aplicación *Plaud AI*. Las fechas de las

entrevistas fueron gestionadas por las investigadoras conforme a la disponibilidad de los padres. Con anticipación a la entrevista, se les envió el guion de preguntas base, para que tuvieran conocimiento de lo que se abordaría en las entrevistas. Al inicio de cada entrevista, se presentó el consentimiento informado, donde se mencionaba de nueva cuenta el objetivo de la entrevista, esta información ya había sido compartida al momento de contactar a los participantes, así como reiterar que sus datos personales no serían dados a conocer por parte de las investigadoras, no existiendo ningún riesgo al participar ni tampoco una compensación económica, pudiendo retirar su participación en cualquier momento. Finalmente, las investigadoras les informarán sobre las publicaciones que se deriven de las entrevistas realizadas, esto fue aceptado por todos los participantes, autorizando además la grabación de las entrevistas.

Para la transcripción de las entrevistas, cada participante fue identificado mediante un código ético que incluye la letra M (migrante), un número consecutivo en el que fue realizada la entrevista. Por ejemplo, el código M1 indica que fue la primera entrevistada. La tabla 1, presenta la codificación otorgada a los participantes, la fecha en que se realizó la entrevista, así como la información de sus hijos o hijas y el tiempo que han estado tomando clases de español con el programa de la Universidad de Guanajuato.

Tabla 1. Descripción de los participantes

Código de los participantes	Fecha de realización de la entrevista (día/mes/año)	Información de los hijos(as)
M1	240425	Tiene dos hijos varones. Inicialmente escolarizados en México. Han vivido en California, Pensilvania y Chicago. Ambos toman clases individuales desde enero de 2025.
M2	250425	Tiene cuatro hijos (dos hombres y dos mujeres). Respecto a las clases, los dos mayores comenzaron en septiembre de 2023; los menores, en septiembre de 2024.
M3	280425	Tiene tres hijos. La hija que toma clases nació en EE. UU.; los otros dos nacieron en México. Su hija comenzó las clases en enero de 2025.
M4	280425	Tiene dos hijos. Solo el mayor participa en el curso desde enero de 2025.
M5	050525	Tiene un hijo. Participa en el programa desde septiembre de 2023.

M6	070525	Tiene dos hijas. Ambas comenzaron clases en septiembre de 2024.
M7	080525	Su único hijo comenzó las clases en septiembre de 2024.
M8	120525	Su hija inició clases en septiembre de 2023.

Fuente: elaboración propia

Entre los participantes, M4 es la única que nació en Estados Unidos, al igual que el padre de sus hijos, aunque ambos tienen padres mexicanos. Sin embargo, ambos vivieron un tiempo en México y luego regresaron a Estados Unidos. El resto de los participantes nacieron en México y migraron a Estados Unidos. M1 es la única madre que migró con hijos nacidos en México; los demás participantes tienen hijos nacidos en territorio estadounidense. En los casos de M8 y M4, además de los hijos que viven en EE. UU., también tienen hijos que residen en México. En términos de género, los participantes M1, M2, M4, M5, M7 y M8 son mujeres, mientras que M3 y M6 son hombres.

4.2. TEMAS CLAVES

La entrevista semiestructurada permitió explorar ocho temas clave. En la tabla 2, se presentan los temas, así como el objetivo de la pregunta realizada y la información que se buscaba entre los participantes.

TABLA 2. *Temas clave abordados en las entrevistas*

Tema	Objetivo de la pregunta	Información buscada
1. Decisiones y motivaciones parentales	Comprender las razones para criar hijos bilingües y el valor asignado al español.	Factores que influyeron en la decisión; importancia del español en la crianza.
2. Prácticas lingüísticas en el hogar	Analizar las dinámicas familiares en torno al uso del español.	Estrategias para fomentar el uso del español; actitudes de los hijos hacia la lengua.
3. Experiencia personal con la lengua	Relacionar la trayectoria lingüística de los padres con la transmisión a sus hijos.	Experiencias previas con el español y su influencia en la crianza.
4. Apoyos institucionales y comunitarios	Identificar recursos disponibles para apoyar la crianza bilingüe.	Escuelas, iglesias, redes comunitarias, etc.
5. Retos y tensiones sociolingüísticas	Explorar las dificultades de mantener el español como lengua activa.	Problemas prácticos y percepciones sociales negativas.

6. Valoración socio-cultural del bilingüismo	Comprender cómo se percibe el bilingüismo en diferentes contextos.	Beneficios y desventajas del bilingüismo según hogar, escuela y comunidad.
7. Identidad e imaginarios futuros	Indagar sobre la construcción identitaria de los hijos a través del idioma.	Proyecciones sobre el futuro lingüístico y cultural de sus hijos.
8. Mensajes a otras madres migrantes	Recuperar consejos y aprendizajes de las participantes.	Narrativas de agencia materna y mensajes de apoyo a otras familias migrantes.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Para la discusión de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los ocho participantes, se seleccionaron tres de los temas clave identificados en la tabla 2, dado que en ellos se concentran con mayor fuerza las percepciones parentales respecto a la transmisión del español como lengua de herencia. Estos temas son:

- Decisiones y motivaciones parentales
- Retos y tensiones sociolingüísticas
- Mensajes a otras madres y padres migrantes

5.1. DECISIONES Y MOTIVACIONES PARENTALES

Los datos recabados en las entrevistas revelan tres configuraciones principales en relación con el perfil lingüístico y migratorio de las familias participantes. En función del lugar de nacimiento de los hijos, el grado de dominio del inglés por parte de los padres y su experiencia migratoria, se identificaron los siguientes subgrupos:

5.1.1 Familias en las que padres e hijos migraron a Estados Unidos (hijos nacidos en México)

En este grupo se encuentra la participante M1, cuyos hijos nacieron en México y migraron con ella a Estados Unidos a temprana edad. Desde su experiencia, el deseo de mantener el español fue una decisión consciente y motivada por el fuerte vínculo afectivo con su cultura de origen:

“[...] yo siempre estuve muy interesada en que los niños mantuvieran su lengua materna o su lengua de herencia.”

La participante señala que uno de los principales obstáculos para fomentar un bilingüismo equilibrado —especialmente en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en español— fue la falta de acceso a escuelas bilingües en los estados donde ha residido, como California y Pensilvania.

5.1.2. Familias cuyos padres migraron a Estados Unidos y cuyos hijos nacieron en ese país

Este grupo está conformado por las familias de M2, M3, M5 y M8. En todos los casos, los participantes reportan que el español es la lengua principal de comunicación en el hogar, es decir “en casa solo se habla español”.

M2, por ejemplo, atribuye esta preferencia a su limitado dominio del inglés, lo cual ha generado una dinámica familiar en la que el español se mantiene por necesidad y por convicción:

“Bueno, yo considero que el español lo hablamos un 100% porque yo no hablo el inglés. Entonces, pues mis hijos siempre me han oído en español [...]”.

En este caso, la lengua actúa no solo como medio de comunicación, sino también como estrategia de empoderamiento materno. El entorno familiar se convierte en un espacio de comodidad y autoafirmación para la madre, reforzado por el apoyo de sus hijos y su pareja.

En el caso de M3, aunque su hija nació en Estados Unidos, el uso del español se vincula con la necesidad de mantener la comunicación con familiares que residen en México, en particular con su hijo mayor:

“[...] porque a veces uno no sabe, puede salir a México y para andar batallando con el lenguaje, pues es bonito estar hablando en dos idiomas [...]”.

Además, el bilingüismo se percibe como una herramienta funcional para la vida cotidiana, como en consultas médicas, donde la hija funge como traductora, o como se conoce en el área, como agente lingüístico.

La familia de M5 también privilegia el español en el hogar y en reuniones sociales con otros hispanohablantes. La escuela y otros espacios públicos son ámbitos donde predomina el inglés, lo que genera una clara separación funcional entre ambas lenguas.

Por su parte, M8 manifiesta un interés explícito en que su hija no solo use el español en contextos familiares, sino que también adquiera una competencia académica sólida:

“[...] yo quiero que mi hija [...] aprenda gramática y que aprenda a hablar un español correcto.”

Esta madre reconoce que, aunque en ocasiones su hija percibe las clases como una obligación, también ha mostrado avances notables en fluidez y confianza en el uso del idioma. Los relatos de M2, M3, M5 y M8 muestran cómo el uso del español en los hogares migrantes responde tanto a condiciones estructurales —como la competencia limitada en inglés— como a decisiones conscientes orientadas al fortalecimiento del bilingüismo.

En el caso de M2, la lengua materna funciona como una herramienta de empoderamiento, configurando el hogar como un espacio simbólicamente protegido donde la madre ejerce agencia lingüística y afectiva. Tal fenómeno ha sido descrito en otros estudios, como Leyva, Shapiro, Yeomans-Maldonado, Weiland, y Leech (2022), quienes señalan que el mantenimiento del español puede actuar como una forma de resistencia cultural y afirmación identitaria, especialmente entre madres latinas con dominio limitado del inglés. A su vez, los casos de M3 y M5 reflejan un uso funcional y situacional del bilingüismo, en el que las lenguas se distribuyen de manera estratégica según el dominio social (García & Li, 2014; Wei, 2011).

Finalmente, la aspiración de M8 hacia una competencia académica sólida en español subraya la tensión entre el uso cotidiano de la lengua y su legitimación en contextos escolares, lo cual remite a debates sobre la enseñanza formal del español como lengua de herencia en contextos de diáspora (Potowski, 2012).

5.1.3 Familias bilingües que dominan el inglés, pero promueven el uso del español en el entorno familiar

Este grupo está representado por M4, M6 y M7. En todos los casos, los padres conocen y utilizan el inglés, pero se esfuerzan por mantener el español en la crianza de sus hijos.

M4 explica que en casa se habla español entre los miembros de la familia, mientras que el inglés se reserva para contextos externos, dada la preferencia de algunas personas por no comunicarse en español. Este participante enfatiza los beneficios futuros del bilingüismo:

“[...] para su futuro académico y laboral es mucho mejor que sepan dos idiomas [...] y también porque si un día nos mudamos a México, no quiero que ellos estén batallando con el idioma allá.”

En el caso de M6, quien migró a los 12 años y domina el inglés, se destaca el valor del español como vínculo con los familiares monolingües en México:

“[...] tengo familia en México que no son hablantes de inglés, así que el poder comunicarse con ellas es muy importante para mí.”

Sin embargo, también reconoce que la dinámica cotidiana favorece el inglés, lo que dificulta la práctica constante del español, pese a los esfuerzos por mantenerlo presente en casa.

Finalmente, M7 relata que desde el embarazo tenía claro su deseo de que su hijo aprendiera español:

“[...] yo quería que mi niño tuviera esa parte importante [...] porque toda nuestra familia está en México.”

Esta madre percibe el bilingüismo no solo como una herramienta de conexión con la familia extendida, sino como un recurso que le abrirá mayores oportunidades en el futuro, coincidiendo con M4 y M6 en la importancia del idioma como elemento de identidad y como capital cultural. M6 y M7 evidencian cómo las decisiones lingüísticas parentales se fundamentan en una visión prospectiva del bilingüismo, que considera tanto las ventajas prácticas —académicas, laborales y de movilidad transnacional— como el valor afectivo y relacional del español como lengua de herencia. Este tipo de racionalidad parental coincide

con otros estudios sobre familias latinas en contextos migratorios, donde el bilingüismo se percibe como un capital lingüístico y cultural que facilita la inserción en diversos contextos sociales y laborales (Guardado, 2018; King & Fogle, 2013). No obstante, como lo señala M6, el predominio del inglés en la vida cotidiana representa una barrera estructural que dificulta la transmisión activa del español, incluso cuando existe una fuerte motivación afectiva y simbólica. En este sentido, la planificación lingüística en el hogar no solo responde a razones instrumentales, sino también al deseo de preservar vínculos familiares, culturales y territoriales que trascienden fronteras.

5.2. RETOS Y TENSIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

En este apartado se abordan las experiencias de las familias participantes en torno a las tensiones derivadas del uso del español en contextos donde predomina el inglés como lengua dominante. Las narrativas permiten organizar los hallazgos en tres subtemas:

- Experiencias de discriminación o conflicto por hablar español en espacios públicos
- Preparación de los hijos ante posibles situaciones de tensión lingüística
- Empoderamiento y afirmación identitaria a través del español

5.2.1. Experiencias de discriminación o conflicto por hablar español en espacios públicos

Algunas familias reportaron haber enfrentado actitudes discriminatorias o miradas de desaprobación al expresarse en español en lugares públicos. La participante M1 relató que durante su estancia en Pensilvania su familia fue objeto de burlas y comentarios negativos por hablar español. De manera similar, M4 compartió una experiencia en la que fueron observados con desaprobación mientras hablaban español en una tienda:

“Un día estábamos en una tienda y le estábamos preguntando a la niña qué quería comprar, y la gente americana se nos quedaba viendo muy mal, como diciendo: ¿por qué hablan español en Estados Unidos?”.

Ante estas situaciones, la madre procuró transmitir a sus hijos una actitud de firmeza y orgullo lingüístico, alentándolos a ignorar las actitudes hostiles y a valorar el bilingüismo como una fortaleza. Estas experiencias narran momentos de microagresiones, pero también funcionan como mecanismos de vigilancia simbólica que busca regular qué lenguas son legítimas en el espacio público (Rosa & Flores, 2017). Esto forma parte de ideologías raciolingüísticas, las cuales asocian ciertas lenguas (y sus hablantes) con falta de pertenencia nacional aun cuando sean ciudadanos o residentes legales. Sin embargo, como muestran M1 y M4, las familias transforman estas experiencias en oportunidades de reafirmación identitaria.

5.2.2. Preparación de los hijos ante posibles situaciones de tensión lingüística

Todos los participantes coincidieron en la importancia de preparar a sus hijos para enfrentar posibles episodios de discriminación por el uso del español. Esta preparación no solo busca proteger emocionalmente a los niños, sino también afirmar su derecho a hablar su lengua de herencia.

M1 comentó que ha conversado con sus hijos sobre cómo identificar y distanciarse de actitudes discriminatorias, enfatizando que este tipo de comportamientos se originan en la ignorancia:

“[...] yo siempre les he explicado que si hay un problema o una cuestión de racismo o que te digan algo acerca de tu lenguaje o tu cultura, [...] pues es simplemente tomar distancia de eso. Yo se los he explicado: todo ese tipo de actitudes no es más que ignorancia.”

Por su parte, M2 subraya la importancia de responder con respeto y dignidad, diferenciando entre interlocutores mayores o de la misma edad, pero dejando claro que el uso del español no es negociable:

“Aunque te ofendan, aunque haya o no haya razón, si es una persona mayor no tienes que contestar. [...] Si es un compañero de tu edad, simplemente dile: ‘Mira, no acepto lo que me estás diciendo, pero está bien, dejémoslo así’.”

Aunque M7 no ha vivido episodios de discriminación directamente, considera fundamental empoderar a su hijo con una visión positiva del bilingüismo:

“Tú puedes comunicarte en dos idiomas. Si los demás no pueden, pues allá ellos. Pero tú puedes.”

A través del diálogo familiar, M1, M2 y M7 no solo advierten a sus hijos sobre actitudes racistas, sino que los equipan con estrategias discursivas para defender su derecho a hablar español desde una posición de respeto, dignidad y orgullo. Este tipo de socialización lingüística crítica, que busca fortalecer la autoestima etnolingüística, ha sido destacada en estudios recientes como un componente esencial en la formación de sujetos bilingües resilientes (Flores, 2024; Rosa & Flores, 2017). En lugar de adoptar una postura asimilacionista, las familias aquí representadas construyen narrativas de resistencia y empoderamiento, promoviendo una visión del bilingüismo no como déficit, sino como ventaja identitaria, cognitiva y cultural. Estas prácticas parentales son fundamentales para contrarrestar las ideologías raciolingüísticas que persisten en entornos escolares y públicos.

5.2.3. Empoderamiento y afirmación identitaria a través del español

Más allá de la prevención, los padres también promueven activamente una actitud de orgullo y empoderamiento en el uso del español, reconociéndolo como un derecho, una ventaja cultural y un componente esencial de la identidad familiar.

En el caso de M3, su hija no solo usa el español con naturalidad, sino que se siente segura y firme al defender su derecho a hablarlo, rechazando comentarios despectivos:

“No tienes que tener miedo ni dejarte por nadie, porque somos iguales.”

La familia de M3 refuerza constantemente el orgullo por la cultura mexicana mediante reuniones, celebraciones y la convivencia con otros hispanohablantes, creando un entorno que favorece la integración positiva entre ambas culturas. De forma similar, M6 explicó cómo él y su pareja inculcan en sus hijas la idea de que, como ciudadanas estadounidenses, tienen pleno derecho a hablar el idioma que deseen:

“Nosotros tratamos de inculcarles que todos somos iguales. [...] No les enseñamos a tener miedo de hablar el idioma que quieran, donde puedan hacerlo.”

Este discurso de igualdad y empoderamiento apunta a la construcción de una identidad bilingüe segura, en la que el español no es una carga ni un obstáculo, sino un recurso valioso.

Finalmente, M8 relata cómo su hija, gracias a su competencia en español, actúa como puente lingüístico entre la escuela y otros estudiantes recién llegados:

“Cuando empezó el año escolar en septiembre, me decía: ‘Mami, llegó una niña y no sabía nada de español. Yo le tuve que traducir y ayudar con la maestra’.”

Las narrativas de M6 y M8 ilustran dimensiones clave del empoderamiento lingüístico y la agencia social que pueden derivarse del mantenimiento del español como lengua de herencia. Por un lado, la postura de M6 resalta un enfoque afirmativo hacia el bilingüismo que desafía narrativas dominantes de asimilación lingüística, promoviendo en sus hijas una conciencia de derechos lingüísticos como ciudadanas en contextos multiculturales. Esta visión coincide con lo planteado por Flores y Rosa (2015), quienes argumentan que el racismo estructural se manifiesta en las ideologías del habla que deslegitiman ciertas formas de uso lingüístico, y que el reconocimiento del derecho a hablar una lengua minoritaria constituye un acto político de resistencia y afirmación identitaria.

Por otro lado, la experiencia narrada por M8 sobre su hija actuando como mediadora cultural y lingüística en la escuela refleja el papel activo que los niños bilingües pueden asumir como agentes lingüísticos (*language brokers*), fenómeno ampliamente documentado en contextos migratorios (Orellana, 2009). Lejos de ser receptores pasivos, estos niños se convierten en agentes clave de inclusión y solidaridad, aportando a la construcción de espacios escolares más equitativos y diversos. Ambos casos subrayan cómo el uso del español trasciende el ámbito doméstico para posicionarse como un recurso valioso en la vida cívica y escolar de los niños. Este tipo de prácticas refuerzan el valor social del español, no solo como lengua de herencia, sino también como una herramienta de solidaridad y mediación cultural.

5.3. MENSAJES A OTRAS MADRES Y PADRES MIGRANTES

En este apartado se recuperan las recomendaciones, reflexiones y aprendizajes que las madres y padres participantes desean compartir con otras familias en situación similar. A partir de sus narrativas, se identificaron cuatro subtemas principales:

- Edad para comenzar el aprendizaje
- La lengua como identidad y reforzamiento de la autoestima
- La lengua como conexión familiar
- Influencia del inglés

5.3.1. Edad para comenzar el aprendizaje

Respecto a la edad ideal para iniciar la transmisión del español, las participantes coinciden en la importancia de comenzar desde la infancia. M5 recomienda iniciar el proceso bilingüe a temprana edad, ya que, según su experiencia, mientras más crecen los niños, mayores son las dificultades para adquirir el idioma:

“Desde pequeños, a temprana edad, porque a veces ya cuando son más grandes de verdad es más difícil y a ellos les da más trabajo aprenderlo.”

Además, M5 subraya que el aprendizaje del español puede resultar complejo por la riqueza de significados y expresiones, por lo que el juego y la paciencia son elementos clave. En la misma línea, M6 insiste en la necesidad de fomentar una educación bilingüe y bicultural desde los primeros años. M8, por su parte, no solo enfatiza la importancia de hablar español en casa, sino también de complementarlo con una enseñanza formal que incluya la lectura y la escritura. Esto asegura que los niños no solo desarrollen la oralidad, sino que también adquieran competencia escrita:

“[...] enseñarles a los hijos a leerlo y escribirlo, porque igual hay niños que lo escuchan, pero a la hora de escribirlo lo hacen con muchos errores.”

La preocupación por la competencia escrita, expresada a través del interés en que los hijos aprendan a leer y escribir en español, responde a una comprensión más holística del bilingüismo, en donde la

alfabetización en la lengua minoritaria se percibe como un factor clave para su preservación intergeneracional. Tal perspectiva coincide con estudios previos que han subrayado el papel central de la alfabetización en el fortalecimiento de la identidad etnolingüística y la participación activa en comunidades bilingües (Carreira & Kagan, 2011; Durgunoglu & Goldenberg, 2011). Así, las narrativas de M5 y M8 reflejan una agencia parental orientada no solo a mantener el español como medio de comunicación familiar, sino a dotar a los hijos de herramientas formales que legitimen su uso en contextos académicos y sociales más amplios.

5.3.2. La lengua como identidad y reforzamiento de la autoestima

Las y los participantes destacan el valor simbólico y afectivo del español en la construcción de la identidad y el fortalecimiento de la autoestima infantil. Para M1, el español representa un vehículo de apapacho —cariño profundo— que conecta emocional y culturalmente a los hijos con sus raíces:

“[...] ese sentido orgulloso y amoroso de lo que pertenecemos.”

Asimismo, considera que la lengua y la cultura son una herencia no negociable que fortalece el sentido de pertenencia. M2 también subraya la necesidad de inculcar el respeto por la cultura de origen y fomentar el aprendizaje de varios idiomas como herramienta de desarrollo integral.

La participante M4 invita a los padres recién llegados a no tener miedo ni vergüenza de hablar español con sus hijos:

“[...] que no tengan pena de hablar español. Que es importante que los niños sigan aprendiendo español, que no se pierda su lenguaje, de dónde venimos.”

M6 se suma a esta visión al subrayar que el español no debe ser abandonado, aunque se viva en un entorno anglófono. Insiste en educar a los hijos en la seguridad personal y en el valor de la igualdad:

“[...] que inculquen a sus hijos que sean seguros de sí mismos, que hablen la lengua que se les ocurra hablar en ese momento y que sigan hacia adelante, porque todos valemos por igual.”

Para M7, el español no solo representa una herramienta funcional, sino un valor añadido:

“[...] yo les decía y les sigo diciendo que el español era un plus, era algo que les iba a añadir, no quitar, y que se tenían que sentir orgullosos.”

Esta afirmación refuerza la idea de que el bilingüismo no es un obstáculo, sino una ventaja identitaria, emocional y práctica.

5.3.3. La lengua como conexión familiar

Los participantes también subrayan el papel del español como vehículo de conexión intergeneracional. M1 destaca la importancia de mantener la constancia en la crianza bilingüe, a pesar de las dificultades:

“[...] que ese lenguaje, ese sonido que nos hizo comunicarnos con nuestros hijos desde un principio [...] no se pierda.”

M2 observa que el uso constante del español ha mejorado tanto la comunicación familiar como el rendimiento escolar de sus hijos, y aconseja fomentar el aprendizaje de los hijos “entre más se pueda”.

Para M3, el rol de los padres en la transmisión del español es fundamental:

“[...] hay muchos [padres] que no les dedican tiempo al español siempre. Yo creo que depende mucho de los papás.”

Por ello, recomienda dedicar tiempo de calidad al uso del idioma en el hogar y no descuidar la lengua de herencia.

5.3.4. Influencia del inglés

Finalmente, los participantes reconocen la influencia inevitable del inglés en el contexto migratorio, pero recomiendan no ceder completamente al dominio de esta lengua en el ámbito familiar.

M2 es consciente de que el inglés forma parte esencial de la vida de sus hijos, pero insiste en la necesidad de fomentar el uso del español en casa como una estrategia de resistencia lingüística y cultural.

En el mismo sentido, M7 reconoce la presencia del inglés en la vida escolar de los niños, por lo que propone evitar su uso en el hogar, con el fin de no interferir en el aprendizaje del idioma materno:

“[...] que el inglés lo aprendan en la escuela, pero que en casa se hable español.”

Estas voces dan cuenta de un esfuerzo sostenido por mantener el equilibrio entre la integración lingüística y la preservación identitaria, buscando que el español sea no solo una lengua hablada, sino también vivida como parte del legado familiar y comunitario. La insistencia de los padres en mantener el uso del español en casa, a pesar de la presión social y educativa del inglés, refleja un compromiso con la transmisión lingüística que va más allá de lo instrumental: se trata de preservar una identidad relacional y colectiva que se ancla en las prácticas cotidianas del hogar (Guardado, 2018; Schechter & Bayley, 2002). La conciencia de la influencia inevitable del inglés en la vida escolar y social de los niños no lleva a un rechazo, sino a una planificación lingüística familiar estratégica, en la que se delimita el uso del español como una forma de resistencia simbólica y de equilibrio bilingüe. Smith-Christmas (2016) destaca cómo las familias latinas diseñan prácticas intencionales para sostener la lengua de herencia en contextos dominados por el monolingüismo institucional. En este sentido, el hogar emerge como un espacio fundamental no solo para la socialización lingüística, sino también para la afirmación cultural y el ejercicio de agencia frente a ideologías lingüísticas hegemónicas.

6. CONCLUSIONES

Una vez revisado las narrativas de los y las participantes, podemos dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, las cuales se mencionaron en el apartado 4 referente a la metodología:

- ¿Qué estrategias lingüísticas, educativas y culturales despliegan las familias mexicanas migrantes para preservar el español en sus hijos nacidos o criados en Estados Unidos?,
- ¿De qué manera las experiencias parentales en torno al bilingüismo y la transmisión del español como lengua de herencia desafían discursos normativos sobre identidad, lengua y pertenencia en contextos migratorios?

Para la primera pregunta, de acuerdo en la discusión planteada en el apartado anterior, las estrategias utilizadas por las familias migrantes se

centran en darle un valor primordial al español dentro del ámbito familiar tanto porque alguno de los padres no habla inglés, o bien por considerar el espacio donde pueden desarrollar la lengua en completa libertad. Otra razón es dotar a sus hijos del valor que significa ser bilingüe, entendiendo que el español es una lengua importante aún en el contexto donde la lengua dominante es otra. Además, los padres son conscientes que no solamente la transmisión oral constituye por sí misma el dominio completo del español, sino reforzando con la educación formal del idioma para desarrollar las cuatro habilidades, lo que busca equiparar el uso del español al del inglés, del cual sí reciben una instrucción formal. En cuanto a las estrategias culturales, todos los participantes tienen presentes las festividades que se han transmitido de generación en generación y que corresponden al contexto mexicano, además de percibirlo como una representación en la lengua que están heredando a sus hijos.

En lo concerniente a la segunda pregunta, todos los y las participantes, transmiten a sus hijos el derecho de hablar dos idiomas, aún en un contexto donde la lengua oficial sea el inglés. Para los participantes el mantenimiento del español se concibe como acto de resistencia cultural frente al dominio del inglés. Las familias enfrentan tensiones sociolingüísticas con estrategias de afirmación identitaria y orgullo lingüístico, por ejemplo, los padres preparan a sus hijos ante posibles actitudes de rechazo por hablar español, tanto en la forma de enfrentar estas situaciones como de asimilarlas, sin que menoscabe su derecho a hablar dos idiomas, puesto que entienden que sus hijos son bilingües y el español es parte de esta habilidad. Este estudio nos permitió ver que a pesar de las tensiones derivadas del contexto sociolingüístico dominante y de las barreras estructurales que dificultan el uso sostenido del español, los padres demuestran una notable agencia en la transmisión intergeneracional de la lengua. Sus estrategias, motivaciones y compromisos reflejan una visión del bilingüismo como puente afectivo, herramienta de empoderamiento y capital cultural. Estas voces revelan que, cuando las familias son acompañadas por entornos educativos y sociales que validan sus prácticas lingüísticas, es posible imaginar un futuro en el que el español no solo sobreviva, sino florezca como lengua de herencia en contextos migratorios.

8. REFERENCIAS

- Bejarano, C. L. (2007). *Que onda?: Urban youth culture and border identity*. University of Arizona Press.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Christiansen, M. S. (2015). Mexicanness and social order in digital spaces: Contention among members of a multigenerational transnational network. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(1), 3-22.
<https://doi.org/10.1177/0739986314565974>
- Colorado Cabello, D. A. (2024). *La práctica social del teatro del norte y fronterizo como agente de identidad y memoria colectiva* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Durgunoglu, A. Y., & Goldenberg, C. (Eds.). (2011). *Language and literacy development in bilingual settings*. Guilford Press.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Guardado, M. (2018). Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives (Vol. 104). Walter de Gruyter Inc.
- Hecht, A. C. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: perspectivas sobre la socialización lingüística. *Infancias Imágenes*, 12(1), 7-17.
<https://doi.org/10.14483/16579089.4642>
- Kasun, S. & Mora-Pablo, I. (2024). Transnational, Mexican-origin Youth: An Anzaldúan bridge toward a new tribalism. In S. Mendoza Aviña, S.; S. M. Alemán, S. M. & A. M. Santos (Eds.). *El Mundo Zurdo. Selected Works from the 2022 Meeting of the Society for the Study of Gloria Anzaldúa*. (pp. 39-53). Aunt Lute Books.

- King, K. A., & Fogle, L. W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language teaching*, 46(2), 172-194.
<https://doi.org/10.1017/S0261444812000493>
- Leyva, D., Shapiro, A., Yeomans-Maldonado, G., Weiland, C., & Leech, K. (2022). Positive impacts of a strengths-based family program on Latino kindergarteners' narrative language abilities. *Developmental Psychology*, 58(5), 835–847. <https://doi.org/10.1037/dev0001332>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. Rutgers University Press.
- Pérez, W. & Vásquez, R. (2024). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Mexican Students. *Multilingual Matters*.
- Potowski, K. (2012). Identity and heritage learners: Moving beyond essentializations. In S. M. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 179–199). Georgetown University Press.
- Rangel, N. A. G., Medina, N. A. G., Mares, K. G. G., Hernández, C. M., Jiménez, L. D. M., Jaime, M. J. N., & Hernández, A. L. M. (2024). El español como identidad para hablantes de lengua de herencia inmigrante en Estados Unidos. *Jóvenes en la Ciencia*, 28, 1-14.
<https://doi.org/10.15174/jc.2024.4542>
- Reznicek-Parrado, L. M. (2013). *Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: Implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario*. Normas, 3, 160-182.
<https://doi.org/10.7203/Normas.3.4677>
- Schechter, S. R., & Bayley, R. J. (2005). *Language as cultural practice: Mexicanos en el norte*. Routledge.
- Smith-Christmas, C. (2016). What is Family Language Policy? En C. Smith-Christmas (Ed.). *Family language policy: Maintaining an endangered language in the home*. (pp. 1-19). Palgrave Macmillan.

THE DYNAMICS OF GENTRIFICATION AS SEASONAL AND PERMANENT CULTURAL FRONTIERS DUE TO TOURISM IN AREAS OF HIGH DEMAND

JUAN PEROTE PEÑA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

In this article I consider the displacement process of a fraction of the local population living in areas of high touristic value (gentrification) as the emergence of new cultural frontiers where these areas receive large numbers of tourists from wealthy countries attracted by the amenities of the place while a fraction of the local population moves to other areas. This process has many side-effects: the rise of the value of property in these areas makes vacation renting very profitable so that workers in the local population cannot afford to pay rents, adversely affecting the labor market and generating social distress. Overcrowding and booze tourism has been reported to disturb the living conditions in many coastal towns in Spain, affecting the social networks and lifestyle. Since both communities have different interests and background, they can be considered differentiated groups that have segregated themselves across the land. A policy measure recently attempted to control this process in Spain has been the *Ley Orgánica 1/2025*, that modifies the horizontal property Law by requiring the explicit consent of at last 3/5 of the neighbors to put a flat on vacational renting. Other measures involve rising taxes to the activity to internalize the externalities caused on others.

Before continuing with the methodology and results, we need to understand why gentrification has become a major problem in many cities and locations in the highly interconnected and globalized world we live in.

1.1. THE GENTRIFICATION PROBLEM

Gentrification is a multifaceted urban phenomenon characterized by the influx of wealth and the outflow of poverty in specific neighborhoods, leading to profound changes in the social fabric, cultural life, and physical landscape. Historically coined to describe class displacement in 1960s London (Glass, 1964), the term now applies globally to processes seen in cities on nearly every continent. Theoretical frameworks from sociology, urban geography, and political philosophy each shed light on different aspects: from the motivations of the gentrifiers and the allure of city life, to the structural forces of capital investment and policy, to the normative questions of rights and justice. Common to all gentrification, however, are the key characteristics of rising property values and changing housing markets, an influx of higher-income residents, the displacement (direct or indirect) of lower-income communities, and shifts in the local culture and character that often marginalize the prior residents' way of life. Gentrification sits at the intersection of urban revitalization and stratification: it embodies the tension between economic development and social equity. On one hand, it can bring improvements to the built environment, reduce crime, and inject resources into under-invested areas; on the other hand, it risks reinforcing inequality by dislocating vulnerable populations and commodifying the very communities that it ostensibly "improves". As such, gentrification remains a subject of vigorous academic study and public debate. Understanding its definition, evolution, and characteristics is crucial for policymakers, city planners, and communities aiming to manage urban change in a way that is inclusive and just, preserving the "right to stay put" for current residents even as neighborhoods evolve.

In recent years, political philosophers and ethicists have turned their attention to gentrification, examining it through the lens of justice, rights, and democracy. While sociologists and geographers document causes and effects, philosophers ask: *is gentrification fair or morally acceptable, and if not, why?* A growing body of normative theory argues that certain aspects of gentrification, especially forced displacement, constitute a form of injustice. For example, Putnam (2021) contends that *gentrification-induced displacement is pro tanto unjust*

because it creates a “distinctive nexus of domination” over vulnerable residents. In his analysis, when low-income tenants are pushed out by rising rents, they are subject to the arbitrary power of landlords (who can evict or price them out) and even the new affluent residents (whose willingness to pay high prices effectively determines whether the original residents can stay). Both tiers of this domination, Putnam argues, are enabled by state policies that treat housing purely as a commodity rather than a social good. Other philosophers, using an egalitarian framework, similarly highlight how gentrification can undermine social equality. Lloyd (2025) extends Michael Walzer’s theory of justice to incorporate community goods and concludes that a major harm on the victims of displacement gentrification is the loss of access to social capital generated in the community. In a similar spirit Zimmer (2017) analyzes the landlord–tenant relationship in gentrifying rental markets and finds it rife with “*objectionable forms of economic subordination*,” including exploitation and marginalization of tenants, as well as political power imbalances in favor of landlords. From this viewpoint, rapidly rising rents and weak tenant protections mean that lower-income residents lack meaningful control over their housing situation, violating principles of relational equality (the idea that society’s members should stand on equal footing without domination). Some theorists have even invoked concepts like the “right to the city” to argue that longtime residents have a moral claim to remain in their communities and share in their development, rather than being displaced by market forces. There are proposals that occupancy rights of incumbent residents deserve legal recognition, given that communities contribute to the value of a place over time. Overall, political-philosophical analyses frame gentrification as not just an economic or social process, but a question of justice: they interrogate who has the right to urban space and on what terms. This line of analysis often calls for reforms (for example, stronger tenant protections, rent controls, community land trusts, or inclusive development policies) to ensure that development does not come at the cost of displacing and disenfranchising less privileged residents. While this normative perspective is relatively new, it underscores that debates about gentrification are fundamentally about values

—balancing growth and revitalization against principles of equity, inclusion, and the rights of current residents.

1.2. THE GENTRIFICATION PROBLEM IN SPAIN AND THE *LEY ORGÁNICA* 2/2025

Across Spain, gentrification trends are closely tied to skyrocketing rents, tourism-driven displacement, and urban redevelopment. Key cities like Barcelona and Madrid have seen strong grassroots opposition—eviction protests, mass marches, and legislative action like rent caps and tourist rental restrictions. Even green space improvements, once seen as universally positive, are now understood to accelerate “green gentrification”, changing neighborhood identity and affordability.

For example, over the past decade, average rents in Barcelona have nearly doubled, reaching over €13/m² in 2024, sparking tens of thousands of demonstrators demanding housing reforms [1]. In early 2025, *Casa Orsola*, a historic Art Nouveau building, became a flashpoint: long-time tenant Josep Torrent faced eviction after investors bought the building to convert it into tourist rentals. Massive protests led to a temporary eviction halt and eventual purchase of the property by the city to turn it into social housing [2]. Actually, the city council is planning to ban short-term tourist rentals (e.g., Airbnb) by 2028 to alleviate market pressure. The Catalonia regional government has applied the national-level Decree Law 6/2024, capping rent increases and temporary rental spikes, but other regions have lagged. An estimated 40% of rental listings in Barcelona are short-term or seasonal, pushing long-term tenants to the edges of affordability.

Madrid’s young renters mobilized in late 2024, protesting rent increases of approximately 30–60% over five years. Many spend up to 60% of their income on rent, with social housing comprising just 2.5% of stock. Coastal destinations like Mallorca, Ibiza, Málaga, and Alicante also face over-tourism. Locals report rising housing costs, with beach rentals up 20% since mid-2023. Spain has begun cracking down on tens of thousands of illegal Airbnb listings and requiring the company to report and register all advertised rented flats, and is implementing higher tourist taxes and regulatory measures.

A recent regulatory innovation imposed further restrictions on renting for vacational short-term rentals in residential buildings. The already mentioned Decree-Law 2/2025 (effective on April 3, 2025), which amends the *Ley de Propiedad Horizontal* establishes that owners wishing to convert a residential flat into a vacation rental must secure explicit approval from the building's community of owners, requiring at least 60% of owners (and their quota votes) —a reversal of the previous default rule supported by case law, with sanctions that vary by autonomous community, but including fines up to €600,000 for non-compliant properties. This requirement applies only to new conversions, not to flats already operating as tourist rentals before that date.

2. OBJECTIVES

A first approach to understand the spatial dynamics of groups displaced by the gentrification process was provided by the well-known Schelling's segregation model. Schelling considered two groups or types where all individuals are initially randomly scattered across a grid representing urban space. Individuals of each group have a mild preference to have more neighbors of the same group, and when this condition is not met they are dissatisfied and move to other randomly chosen vacant location, affecting the living conditions of their new neighbors. When all individuals are allowed to move until all of them become satisfied and settled, it happens that the final situation is surprisingly segregated in homogeneous *ghettos* or clusters where almost all neighbors of the average individual belong to her group.

This is an example of an emergent property of the system that cannot be predicted by knowing a priori the mild preferences of individuals. In this paper I first use an Agent-based model of the original Schelling model by U. Wilensky (1999) coded in NetLogo (specific software to analyze agent-based models, see below) to simulate the effects of the *Ley Orgánica 1/2025* in an abstract society to see whether the predictable effects of diminishing the incentives for renting actually will lead to a lower level of segregation.

Finally, I propose a new more realistic Agent-based model that accounts for the arrival of tourists guided by the location and the price paid and the displacement of the local population further from the high-demand areas to simulate the effect of taxes on touristic renting that serve to the double purpose of diminishing the renting incentives and the arrival of tourists and obtaining tax revenue to subsidize those locals that maintain services in the high-demand places, but the main contribution of the article is proposing agent-based models to analyze and simulate alternative policies in contexts of gentrification and social conflict for space between different groups.

3. METHODOLOGY

The aim of the article is to defend the usefulness and relevance of a particular research methodology, Agent-based models (ABMs), when applied to study different aspects of the gentrification process, so at this point it seems important to clarify what these models are and what are their main characteristics.

Agent-based modeling (ABM) is a computational research methodology used to simulate and analyze complex social phenomena by representing individuals, or "agents", as autonomous decision-makers interacting within a defined environment. These agents follow a set of behavioral rules that determine their actions and interactions over time. ABMs are particularly well-suited to studying emergent social patterns that arise from micro-level behaviors, such as segregation, cooperation, or diffusion of innovations.

The core components of an agent-based model include:

1. **Agents:** These are discrete entities with attributes (e.g., income, preferences, beliefs) and rules governing their behavior. Agents may represent individuals, households, firms, or other social units.
2. **Environment:** A spatial or network-based context in which agents interact. This may be a grid, a continuous space, or a more abstract topology like a social network.

3. **Rules of interaction:** These define how agents perceive their environment, make decisions, and affect or are affected by other agents or the system (e.g., moving, trading, imitating, or forming connections).
4. **Time and updating:** The model evolves in discrete time steps or continuous time. Agent behavior can be updated synchronously (all at once) or asynchronously (in a random or specified order).

Methodologically, agent-based modeling proceeds in several stages:

- Model design begins with the specification of agent attributes, behavioral rules, and environmental constraints, often derived from theory, empirical data, or both.
- Implementation typically uses specialized programming environments (e.g., NetLogo, Repast, MASON) to code the model.
- Calibration and validation involve aligning the model outputs with empirical observations. While ABMs are often exploratory, statistical techniques and empirical benchmarks can be used to assess credibility.
- Experimentation consists of running simulations under varying parameters to observe macro-level outcomes. Sensitivity analysis helps determine the robustness of findings to assumptions.
- Analysis focuses on identifying emergent patterns (e.g., clustering, polarization, inequality) and understanding the conditions under which these arise.
- Formulating and communicating ABMs require a systematic description of its elements to allow for efficient replication. Some protocols have been proposed in the literature, like the “ODD” (Overview, Design concepts, Details) protocol (Railsback & Grimm, 2019) to standardize their description.

ABMs are widely used in the social sciences to study phenomena like residential segregation (e.g., the Schelling’s model briefly summarized in Section 2), market dynamics, opinion formation, and the effects of

policy interventions. They offer a bottom-up approach that allows for heterogeneity, adaptation, and non-linear dynamics, making them particularly useful for capturing the complexity of social systems. However, their explanatory power depends heavily on the quality of the assumptions and the transparency of the modeling process, and the computational nature of these models make it difficult to understand and interpret the mechanics driving the results as well as assess their generality.

The particular software we use in this work is NetLogo. NetLogo is a widely used, versatile open-source software platform designed for building and analyzing ABMs. Developed by Uri Wilensky at Northwestern University's Center for Connected Learning (Wilensky, 1999), NetLogo is especially popular in the social sciences, ecology, and education due to its accessibility, ease of use, and robust capabilities, especially when visualization and interpretability are priorities. It is suited for both beginners and advanced users interested in modeling complex adaptive systems. Key characteristics of NetLogo include:

1. **User-friendly interface.** NetLogo is designed to be approachable for users with little or no programming background. It includes an integrated development environment (IDE) with simple scripting in its own language (also called NetLogo), and graphical tools for designing models, setting parameters, and visualizing outcomes.
2. **Turtles, patches, and links.** The NetLogo environment is built around three basic elements: *Turtles* (mobile agents, e.g., people, animals), *patches* (fixed cells in a two-dimensional grid that represent space or environment), and *links* (connections between turtles, e.g., social ties or communication lines).
3. **Time-stepped simulation.** Models evolve over discrete time steps. At each tick, agents evaluate rules and act according to their current state and environment.
4. **BehaviorSpace tool.** NetLogo includes an experimentation framework called BehaviorSpace, which allows users to systematically run simulations across different parameter combinations and collect data for analysis.

5. **Extensive model library.** NetLogo offers a large, curated library of pre-built models covering topics like segregation, epidemics, traffic, cooperation, and forest dynamics. These serve as useful templates or educational tools.
6. **Visualization and interactivity.** NetLogo excels in interactive simulation. Users can adjust sliders, buttons, and switches in real-time to observe how different parameters affect system dynamics. The visualization is immediate and highly customizable.
7. **Extensions and interoperability.** NetLogo supports extensions in Java, Python, and R, allowing for more advanced computation, integration with external datasets, or statistical analysis.

NetLogo is widely used in teaching, experimental modeling, and policy simulation. Classic models like Schelling’s segregation model or predator-prey dynamics are commonly explored in NetLogo due to its intuitive layout and pedagogical strengths.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Before explaining the two ABM models I propose, it is important to understand the seminal model in the understanding of segregation dynamics in urban environments, the well-known Schelling segregation model.

4.1. SCHELLING SEGREGATION MODEL

The Schelling segregation model, developed by economist Thomas Schelling in the 1970s (Schelling, 1971, 1978), is a foundational ABM used to explore how individual preferences can lead to large-scale patterns of residential segregation, even when those preferences are relatively tolerant. In its simplest form, the model places agents of two different types (e.g., red and blue) on a two-dimensional grid, representing a city. Each agent has a preference for the composition of their local neighborhood —typically, they want a certain minimum percentage of their neighbors to be of the same type.

Key features of the model include: (1) Agents are initially distributed randomly. (2) If an agent’s neighborhood does not meet their tolerance

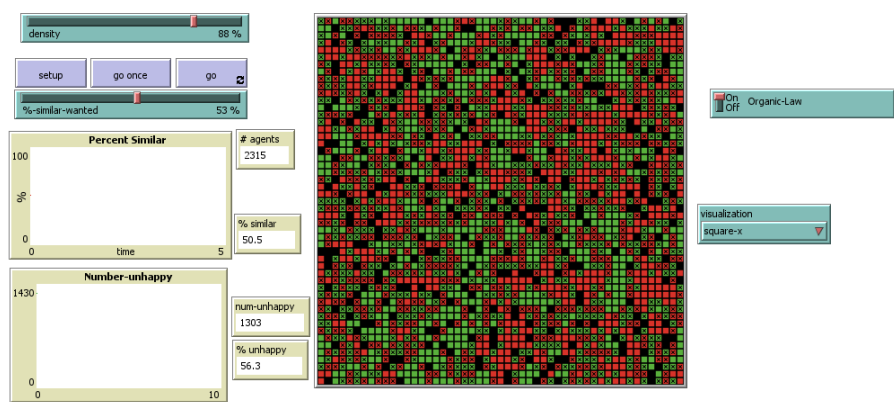
threshold, they move to a vacant location that does. (3) Over time, this process leads to emergent patterns of segregation, even when agents are tolerant (e.g., satisfied with just 30–40% similar neighbors).

The surprising result of the model is that mild individual preferences can produce highly segregated spatial patterns, without any centralized coordination or overt discrimination. While Schelling’s model has been influential in demonstrating emergent social patterns from micro-motives, it has also faced several important criticisms:

1. **Oversimplified assumptions.** Critics argue the model reduces complex social preferences to a single tolerance threshold and ignores economic, institutional, and historical factors (Bruch & Mare, 2006). Furthermore, agents in Schelling model are homogeneous in preferences and decision rules, whereas real-world populations show heterogeneity in mobility constraints, wealth, and attitudes.
2. **Static and abstract space.** The model treats space as a uniform grid with equal value everywhere, overlooking differences in housing quality, infrastructure, or proximity to employment, and it also assumes perfect information and unlimited mobility, which contrasts with real-world constraints (Benenson et al., 2002).
3. **Lack of institutional dynamics.** Schelling’s model does not include policy interventions, discrimination by landlords, zoning laws, or mortgage access —key mechanisms of racial and economic segregation (Sampson, 2012).
4. **Behavioral realism.** Some empirical studies (e.g., Bruch & Mare, 2006) have shown that real individuals often use continuous, probabilistic preferences rather than the threshold-based rules assumed in the Schelling model. When probabilistic decision-making is introduced, segregation tends to decrease.
5. **Normative ambiguity.** While the model is descriptive, it can be misinterpreted as normative or deterministic —some commentators misuse it to suggest segregation is “natural” or inevitable, downplaying structural racism.

We can visually understand the working of Schelling model in the NetLogo implementation by Laver (2020), based on the previous coding by Wilensky (1997), that can be found in NetLogo’s online library. The grid represents all occupied locations by the types of agents (green and red), and a particular initialization of the model is shown below:

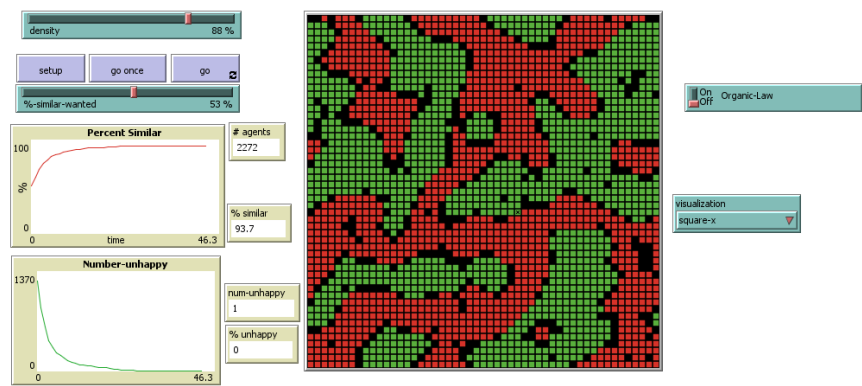
FIGURE 1. *Interface of Schelling’s model implemented by Wilensky (1997) in NetLogo, initial situation*



After running the model for many rounds, an stable equilibrium is eventually achieved where all agents are “satisfied” in the sense that no agent has a desire to move to a vacant location following her decision rule of having less than 53% of neighbors of the same color (in this particular setup).

As you can see on the grid, depending on the initial situation after the random movement of dis-satisfied agents the final and stable distribution of them involves large clusters of same-color “neighborhoods” and a high average similarity ratio between immediate neighbors.

FIGURE 2. *Interface of Schelling’s model implemented by Wilensky (1997) in NetLogo, final situation*



4.2. THE ALTERNATIVE MODELS

My second ABM model in this work aims at overcoming some of the problems of Schelling’s segregation model explained in the previous sub-section and applying it to the abstract problem of gentrification in any urban location. First, I introduce more realism by explicitly considering economic variables like the price of property to determine the evolution of the housing market and the corresponding displacement of local residents to other neighborhoods following their own individual economic interests. Second, I assume a universal preference for diversity of neighbors, both for the local residents and for the new foreign or “tourists” newcomers (although their relative preference for diversity compared to other terms of their “utility function” may differ).

My objective is to simulate the dynamics of the gentrification process of an attractive city or location where local residents value less their houses than the willingness to pay for them by tourists. Tourists attach a higher value to houses closer to the very center (the middle point on the grid) compared to local residents, and also have a valuation of living in the town (or spending their holydays there) higher than locals, independent of the particular location. Furthermore, both the local residents and the potential tourists value having neighbors around (representing the availability of services and protection) and diversity (both prefer a

diverse population of both types in their neighborhood rather than a homogeneous one, as I explained above). Finally, an independent random shock affects the valuation of each house in the grid for both types for reasons different from the distance to the center-attraction and the characteristics of the neighborhood.

To make things simple, consider a house located in point $(x, y) \in A^2$, where $A = [-K, K]$ and $K > 2$ represents the high and the base of a square grid where any coordinate (x, y) is measured from the origin $(0,0)$ in the very center of the grid, where an attractive monument or feature is located. Let $d(x, y) = \sqrt{x^2 + y^2}$ be the Euclidean distance of location $(x, y) \in A^2$ from the center. The valuation of the house located in $(x, y) \in A^2$ for the local residents (assuming that all have the same preference) is:

$$V_L(x, y) = K_L - \beta_L d(x, y)^2 + \gamma_L NE(x, y) + \delta_L DE(x, y) + \lambda \varepsilon, (1)$$

and the valuation of the same house for the potential buyers for vacation rental purposes (tourists) is:

$$V_T(x, y) = K_T - \beta_T d(x, y)^2 + \gamma_T NE(x, y) + \delta_T DE(x, y) + \lambda \varepsilon. (2)$$

Where K_L, K_T ($K_L < K_T$) is the parameter measuring the constant valuation of living in the city independently of location for individuals of both types and β_L, β_T are parameters that measure the relative importance of distance from the attractive center to the particular location for both types, assuming that this motive is more important for tourists ($\beta_L < \beta_T$).

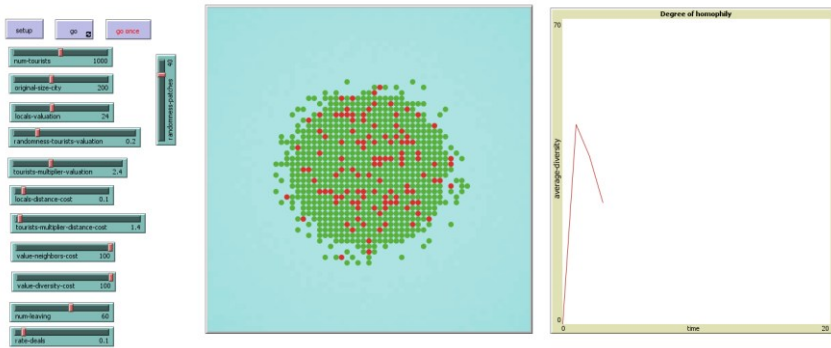
The other terms defining both valuations are the total number of neighbors $NE(x, y)$ and the diversity degree, $DE(x, y)$, measured as the square of the difference between the number of neighbors of each type. Since $\gamma_L, \gamma_T, \delta_L, \delta_T > 0$ both types prefer to have as many neighbors as possible and they value diversity positively. In the particular ABM model proposed $\delta_L = \delta_T$. Finally, ε represents a random effect on valuations due to other intrinsic reasons of the house or location independently of the other variables considered.

Notice that when a house-location is initially owned by a local resident a mutually beneficial deal for both sides occurs whenever $V_T(x, y) \geq$

$V_L(x, y)$. Assuming $\gamma_L = \gamma_T$ for simplicity, the house in location $(x, y) \in A^2$ will be sold when $(x, y) \leq \frac{K_T - K_L}{\beta_T - \beta_L}$. All houses at a lower distance to the center than threshold $\frac{K_T - K_L}{\beta_T - \beta_L} > 0$ will be bought and sold and will change their use. Local residents will be displaced outside that central area.

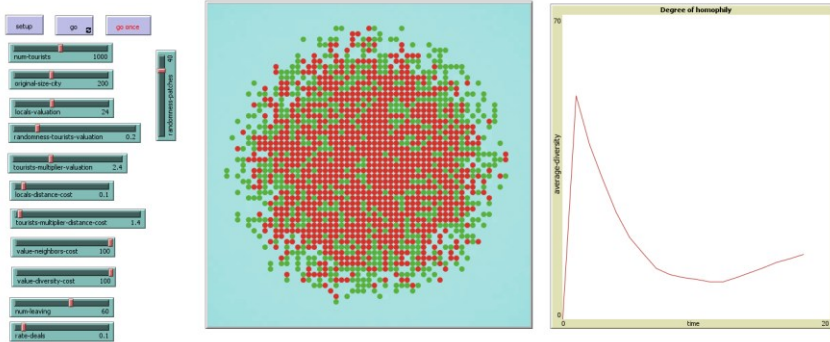
After coding the ABM with NetLogo, given the parameters defining both valuation functions, the initial situation creates the area around the center that will be sold by local residents and bought by tourists, approaching the threshold given above. When running the model the tourist newcomers (red circles) appear displacing the local residents (green circles) who sold them their location. Depending on the relative weights of the different terms in the valuation functions (defined by the parameters (sliders to the left of the interface shown in Figure 3), the dynamics simulates this simple gentrification process and we track the evolving degree of homophily (the reverse of diversity) in any simulation.

FIGURE 3. *Interface of a simulation of the second ABM model, initial situation*



Population in the town keeps growing since new tourists buy houses and previous owners move to other affordable unoccupied houses outside the circle. When the idiosyncratic random shock weight and the value for diversity is high enough related to the value attached to distance to the center (see Figure 4 below) the displacement is not complete and many small patches of local residents keep their houses, but in a very mixed way (the effect of valuing diversity).

FIGURE 4. Interface of a simulation of the second ABM model, evolving situation

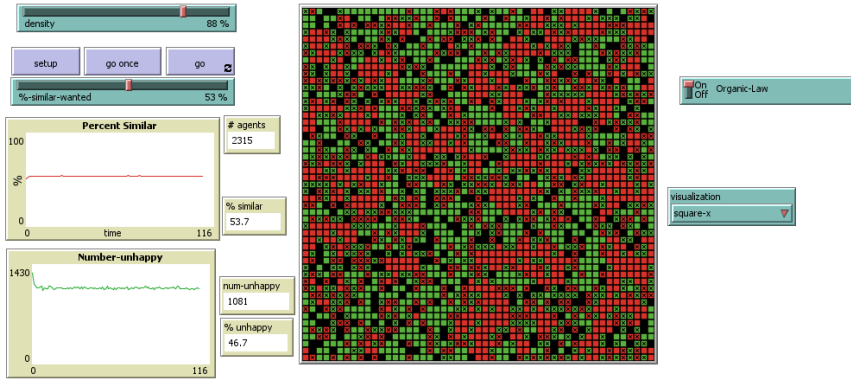


The evolution of average diversity during the gentrification process is also interesting, increasing fast until reaching the lowest value and decreasing again again later, an emergent property difficult to predict given the preferences of agents involved in the system. From this we can explore different policy measures like setting price caps on rentals, taxes on selling property, etc.

The only exercise I comment here is about the recent policy of implementing the Decree-Law 2/2025 in Spain, but using the original Schelling segregation model in the NetLogo version coded by Wilensky (1997) rather than the second model produced here,

Figure 5 depicts a simulation of the Decree-Law affecting to one group only (green types), considering them to represent the local residents and initial owners of property in the town-grid. Since getting the approval of your neighbors is more difficult now, less movement of this group is allowed, and this seems to be sufficient (for many reasonable regions of the space of parameters) to block the emergence of the homogeneous clusters observed when simulating the original Schelling model. This can be seen by comparing Figure 5 below with Figure 2 above, where the only difference between both programs are the few lines of imposing the new restriction of the Decree-Law requiring a wider consent of the neighbors for the mobility.

FIGURE 5. Interface of Schelling's model implemented by Wilensky (1997) in NetLogo, final situation after imposing restrictive legislation of the Decree-Law 2/2025 type



4.3. THE NETLOGO CODES

Let us first examine the code for the second ABM model (the proper gentrification model)

First the declaration of global variables and the two breeds of turtle-agents considered in the model: “locals” (representing local residents) and “tourists” (the wealthier newcomers that want to move close to the very center of the grid, where the major monumental attraction is located).

globals [average-price ;;average price of property, taking the mean of the valuations of buyers and sellers in each trade event.

percent-tourists ;;fraction of tourists over the whole population in the city.

similarity-rate ;;average number of same-type neighbors across all population.

num-turtle

average-diversity]

breed [tourists tourist] ;;the breed of turtles representing tourists

breed [locals local] ;;the breed of turtles representing local residents. These are those who move after selling/renting

;;their houses to tourists whenever both gain with the deal.

After this we name and declare the agent variables that register important information that may change during the simulation. The

maximum price to pay for a house-location by tourists and the minimum price to be paid to their current owners to compensate them to move are attached to the patched-agents, not to the agents themselves, and after choosing the parameters that define them they do not change in each simulation to make things simple. Of course, other modelizations using turtles are possible.

```
patches-own [ price-tourists ;;the valuation of the property located in
the patch for touristsm (on average).
```

```
price-locals ;;the valuation of the property located in the patch for lo-
cals (on average).
```

```
price ;;the average between the former two, that can be considered the
price of the house sold and bought if both sides
```

```
;;had similar bargaining power.]
```

```
turtles-own [similar-nearby ;;how many neighboring patches have a
turtle with my color?
```

```
other-nearby ;;how many have a turtle of another color?
```

```
total-nearby ;;sum of previous two variables
```

```
diversity-rate ;;the square of the difference between local and tourists
neighbors]
```

Now the setup initialization conditions procedure is defined, setting both prices for each house-patch. Notice that “valuation functions” are those we defined above (in (1) and (2) in Section 4.2), and although they are considered additively separable, the functions are quite flexible since all terms are affected by a parameter that can be set at different levels when running the simulations and exploring the model.

```
to setup
```

```
clear-all
```

```
ask patches [
```

```
set price-locals 100 * locals-valuation - locals-distance-cost * ((pxcor
^ 2) + (pycor ^ 2)) + value-neighbors-cost * (count turtles-on neigh-
bors4) - value-diversity-cost * ((count locals-on neighbors4) - (count
tourists-on neighbors4)) ^ 2 + (random-float randomness-patches)
```

```
set price-tourists 100 * tourists-multiplier-valuation * locals-valuation
- locals-distance-cost * tourists-multiplier-distance-cost * ((pxcor ^ 2)
```

```

+ (pycor ^ 2)) + value-neighbors-cost * (count turtles-on neighbors4) -
value-diversity-cost * ((count locals-on neighbors4) - (count tourists-
on neighbors4)) ^ 2 + (random-float randomness-patches)

set price ((price-locals + price-tourists) / 2)

set pcolor scale-color cyan price 1000 5000 ;;establishes the colour of
all patches in the scale of "cyan" in proportion to the price of the prop-
erty.]

locate-locals ;;procedure that creates the turtles for the local residents.

reset-ticks

end

```

The following procedure “locate-locals” is called by the setup one and simply distribute the initial population of local residents (green rounded turtles) at a maximum distance from the center of the grid/ monumental attraction.

```

to locate-locals

ask patches

[if ((pxcor ^ 2) + (pycor ^ 2) < original-size-city)

[sprout-locals 1]

ask locals [set color green

set shape "circle"

set diversity-rate ((count locals-on neighbors) - (count tourists-on
neighbors)) ^ 2 ]]

end

```

The “go” procedure define the movement of the turtles and exchange of property and individual situation. I assume that whenever the value of a patch-house to the tourists is higher that its value for the local owner there are potential gains from trade and the house is sold. A tourist (red round turtle) appears there and the previous owner moves to the closest unoccupied location from the center with an affordable price.

```

to go

let vacuum patches with [(any? turtles-here = false)]

```

```

let vacuumin max-one-of vacuum [price-locals]

let vacuuminprice [price-locals] of vacuumin

ask locals

[
  while [(price-tourists > price-locals) and (price-locals > vacuuminprice) and (random-float 1 < rate-deals)]
  [ hatch-tourists 1
    [set color red
      set shape "circle"

      set diversity-rate ((count locals-on neighbors) - (count tourists-on neighbors)) ^ 2 ]

      set color green
      set shape "circle"

      set diversity-rate ((count locals-on neighbors) - (count tourists-on neighbors)) ^ 2

      set vacuum patches with [(any? turtles-here = false)]

      set vacuumin max-one-of vacuum [price-locals]

      set vacuuminprice [price-locals] of vacuumin

      move-to vacuumin]

ask tourists

[ set shape "circle"

  set diversity-rate ((count locals-on neighbors) - (count tourists-on neighbors)) ^ 2 ]

ask turtles

[set diversity-rate ((count locals-on neighbors) - (count tourists-on neighbors)) ^ 2 ]

set average-diversity ((sum [diversity-rate] of turtles) / count turtles)

tick

end

```

Ammended code of the ABM model introducing the policy tool of the Decree-Law 2/2025

The amended code needed to implement the policy tool of the type of the Decree-Law 2/2025 in the original ABM implementation of the Schelling model is shown below. A new dichotomous variable, “Organic-Law” is introduced such that when true triggers an additional condition for the movement of individuals of just one type (the “green” one, interpreted in the gentrification context as the “local residents”). Other related Boolean variable, “allowed?” registers the individual cases where the green owner of a house-location enjoys a majority vote among its immediate neighbors to move, and this occurs when a majority are dissatisfied with their current locations themselves. Of course many different possibilities and policy conditions can be added and explored within the basic model.

```
to update-turtles
  ask turtles [
    ;; in next two lines, we use "neighbors" to test the eight patches
    ;; surrounding the current patch

    set similar-nearby count (turtles-on neighbors) with [ color = [ color ]
    of myself ]

    set similar4-nearby count (turtles-on neighbors4) with [ color = [ color
    ] of myself ] ;; number of neighbors4 that will not agree with the move

    set other-nearby count (turtles-on neighbors) with [ color!= [ color ] of
    myself ]

    set total-nearby similar-nearby + other-nearby

    set happy? similar-nearby >= (%-similar-wanted * total-nearby / 100)

    if ((similar4-nearby > 2) and (color = green) and ( Organic-Law =
    true))

    [set allowed? false ;; determines which turtles will be allowed to move
    under the Law]

    ;; add visualization here

    if visualization = "old" [ set shape "default" ]
```

```

if visualization = "square-x" [
  ifelse happy? [ set shape "square" ] [ set shape "square-x" ]
]
End

```

6. CONCLUSIONS

ABM models constitute a suitable methodology to study the dynamics of the gentrification process where local residents in particularly attractive cities or locations are displaced by wealthier newcomers from outside that have very different interests and may seriously disrupt the informal social network that sustains community life. I have used the well-known Schelling model as a first approach to the problem to analyze the effects of intervention policies to mitigate the adverse effects of gentrification, like the recent Decree-Law 2/2025 in Spain that requires the explicit consent of a minimum fraction of neighbors to convert a residential flat into a vacation rental. A minor modification of the original model can account for the likely effects of the policy.

Finally, I have proposed a new more sophisticated ABM model that uses distance to a unique attraction in the middle of the town to define the valuation of different houses-locations to both local residents and “tourists”. Those economic incentives make the displacement of the population predictable, and some interesting emerging properties of the dynamic system emerge in that even though all agents value diversity in the neighborhood (rather than being surrounded by your own type) to a high degree, clusters of small same-kind types emerge from the initial conditions when the benefit of limited diversity generated overcomes the economic interest in selling houses to their owners.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This research has benefitted from funding from research project ECO-BIMA S70 23D of the Gobierno de Aragón.

8. REFERENCES

- [1] <https://apnews.com/article/spain-housing-protest-rents-fa783c818f736d7364df6c54fdcf8784>
- [2] <https://www.reuters.com/world/europe/teachers-eviction-stalled-after-barcelona-residents-protest-tourism-2025-01-31/>
- BenDor T.K. & Scheffran, J. “Agent-based modeling of environmental conflict and cooperation” CRC Press, 2019.
- Benenson, I., Hatna, E., & Or, E., (2002). “*From Schelling to spatially explicit modeling of urban ethnic and economic residential dynamics.*” *Sociological Methods & Research*, 31(4), 435–463.
<https://doi.org/10.1177/0049124102031004003>.
- Bruch, Elizabeth E., & Mare, Robert D. (2006). “*Neighborhood choice and neighborhood change*”. *American Journal of Sociology*, 112(3), 667–709.
<https://doi.org/10.1086/507856>.
- Clark, W. A. V., (1991) “Residential Preferences and Neighborhood Racial Segregation: A Test of the Schelling Segregation Model”. *Demography* 28(1): 1-18. [doi:10.2307/2061333]
- Clark, W. A. V. (1993) Search and choice in urban housing markets. *Behavior and Environment: Psychological and Geographical Approaches*. T. Gärling and R. G. Golledge. Amsterdam, Elsevier/North Holland: 298-316.
- Delli Gatti et al. (eds.) “Agent-based models in Economics. A toolkit”, Cambridge University Press, 2018.
- Dendrinis, D. & Mullaly, H., (1985), “Urban Evolution: Studies in the Mathematical Ecology of the Cities, Oxford University Press, Oxford.
- Glass, R., (1964). *London: Aspects of Change*. London: MacGibbon & Kee. as cited in Atkinson & Bridge (2005, p. 4) (Coining of “gentrification” and original definition)
- Hamill, L. & Gilbert, N., “Agent-Based Modelling in Economics”, Wiley & Sons, 2016.
- Hatna, E. & Benenson, I., (2012), “The Schelling Model of Ethnic Residential Dynamics: Beyond the Integrated-Segregated Dichotomy of Patterns”, *Journal of Artificial Societies and Social Simulation* 15 (1).
DOI: 10.18564/jasss.1873
- Izquierdo, L.R et al. (2024), “Agent-Based Evolutionary Game Dynamics. A guide to implement and analyze Agent-Based Models within the framework of Evolutionary Game Theory”. Pressbook.
- Laver, M., “Agent-based models of social life. Fundamentals”. Cambridge University Press, 2020.
- Laver, M., & Sergenti, E., “Party Competition. An Agent-Based Model”, Princeton Studies in Complexity. Princeton University Press, 2012.

- Laver, M. (2020), “Agent-Based Models of Polarization and Ethnocentrism”, Cambridge University Press.
- Lloyd, H. R. (2025). “Gentrification: A philosophical analysis and critique”. *Journal of Urban Affairs*, 47-4, pp 1246-1264.
- Putnam, D. (2021), “Gentrification and domination”, *The Journal of Political Philosophy* 29-2, pp 167-187.
- Railsback, S.F. & Grimm, V. “Agent-Based and Individual-Based Modeling. A Practical Introduction” (2nd ed.), Princeton University Press, 2019.
- Romanowska, I, Wren, C.D. & Crabtree, S.A., “Agent-based models for archaeology. Simulating the complexity of societies”, *The SFI Press Scholar Series*, 2021. (downloadable at <https://www.sfipress.org/books/agent-based-modeling-archaeology>).
- Sampson, Robert J. (2012). “*Great American City: Chicago and the Enduring Neighborhood Effect*”. University of Chicago Press.
- Schelling, T. C. (1971). "Dynamic models of segregation". *The Journal of Mathematical Sociology*. 1 (2). Informa UK Limited: 143–186. doi:10.1080/0022250x.1971.9989794. ISSN 0022-250X
- Schelling, T.C. (1978) “*Micromotives and Macrobehavior*”, Norton.
- Smaldino, P.E. “Models of social dynamics: an introductory module”, *The Cultural Evolution Society Online series*. (https://learn.culturalevolutionsociety.org/social_dynamics_module/).
- Smaldino, P.E. (2023), “Modeling Social Behavior: Mathematical and Agent-Based Models of Social Dynamics and Cultural Evolution”, Princeton University Press.
- Weimer, C.W., Miller, J.O. & Hill, Raymond R., “Agent-based modeling: an introduction and a primer”. *Proceedings of the 2016 Winter Simulation Conference* (roeder at al (eds.)).
- Wilensky, U. (1997). NetLogo Segregation model. <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/models/Segregation>. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling, Northwestern University, Evanston, IL.
- Wilensky, U. (1999). NetLogo. <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/>. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling, Northwestern University, Evanston, IL.
- Zimmer, T., (2017), “Gentrification as Injustice: A Relational Egalitarian Approach to Urban Housing”, *Public Affairs Quarterly* 31-1, pp 51-80.

EL SOBERANO Y EL MURO. LA FRONTERA FORTIFICADA COMO MEDIO

ANTÓN J. FERNÁNDEZ DE ROTA IRIMIA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, decenas de fronteras nacionales, o por lo menos secciones de ellas, han sido fortificadas, ya sea con alambradas o muros. Antes de la Primera Guerra Mundial no existían más que cinco. Luego de la segunda guerra no superaban la docena. Pero en la actualidad se cuentan setenta y cuatro. Las tres cuartas partes de estas fortificaciones fueron construidas durante el siglo actual. La posteridad a la caída del muro de Berlín, lejos de inaugurar un mundo liso y abierto, tal y como muchos vaticinaron, ha sido prologada por una proliferación de impedimentos al tránsito.

Este fenómeno no ha pasado inadvertido para los observadores, cuyas interpretaciones ofrecen dos explicaciones antitéticas: o bien es visto como una demostración de la vuelta de la soberanía estatal, o bien como el síntoma del propio agotamiento de dicha forma, en una situación de flujos globales que excede las capacidades estatales para la regulación. De acuerdo con la primera hipótesis, el devenir de la historia dibuja el oscilar de un péndulo: lo que una vez fue, retrocede para más tarde volver. La segunda afirma el progreso lineal de una erosión institucional gradual. En este artículo será propuesta una interpretación diferente.

Ahora bien, para llegar a ella es necesario precisar el sentido conceptual tanto de la soberanía, en su situación contemporánea, como del muro. Este último será considerado un elemento descriptor de las últimas décadas. Pero ¿de qué manera es posible integrar el muro, y más concretamente el muro fronterizo, en un inventario de objetos característicos

del siglo actual? Al fin y al cabo, los muros son demasiado antiguos. Tanto, que nos cuesta discernir si es que vinieron después o son más bien coetáneos al mismísimo nacimiento de la humanidad. La cueva prehistórica se convirtió en un conjunto de muros tan pronto la habitó alguien. Y, aun así, enfatizando la importancia de los amurallamientos fronterizos, la tesis que será defendida aquí sostiene que el muro participa en la caracterización de la singularidad del presente.

2. EL MURO PIERDE SU EVIDENCIA

Desde la urbanidad sin calles de esa ciudad-muro que fue Çatalhöyük, ocho milenios atrás, o más temprano aún, desde Göbekli Tepe, cuyo empedrado acota el que es considerado el primer templo conocido hasta la fecha; o desde hace aún más tiempo, cuando sea que comenzaron a edificar las primeras casas con ramas, adobe o piedra, distintas unidades de convivencia han amurallado su perímetro. Siendo demasiado antiguo, nada resulta más obvio que un muro. Su lejanía aqueja familiarismo. Tanto es así que interrogar el concepto podría parecer innecesario.

El muro posee una terca materialidad que nos mueve a trivializarlo. Pero Marshall McLuhan ya había comprendido la piel, esa especie de muro poroso que recubre el cuerpo interior, como algo que no se restringe a las definiciones habituales. Entendió la piel como un medio de comunicación. Y no sólo porque en ella reverbera la información que adquirimos a través del tacto. Hay más. La ropa no era para el teórico de los medios sino otro tipo de pelaje, una piel extendida y por consiguiendo otra forma de muro que, como la piel, media tantas otras cosas además de lo que viene del sentido táctil. Acerca de la piel, teniendo en cuenta su color, es mucho que lo que podrían añadir aquí los estudios del racismo en cuanto a su dimensión comunicativa.¹² ¿Y si lo singular de las murallas que acotan hoy tan distintas naciones, desde el sur de los EEUU hasta Pakistán, desde Sudáfrica y Botsuana hasta Noruega o Hungría, desde España a Israel y Palestina, a la India, a China o las dos Coreas, fuese el hecho de operar, más que como barreras impermeables,

¹² MCLUHAN, M. (2009). Comprender los medios de comunicación. Paidós.

como máquinas, a diferencia de la piel o de la ropa, si bien ensambladas para funcionar, al igual que ellas, como medios de comunicación, en este caso de una soberanía que, todo sea dicho, cada vez cuesta más precisar en lo que ha llegado a convertirse?

2.1. ACCIDENTE DE LOS AUTOMATISMOS

La conjunción de la historia de los conceptos, de los medios y de la máquina ha de ser movilizada para discernir el sentido de los muros; o mejor: sólo cabe dilucidar el sentido en el tipo de historia donde queda prendida la maquinación del amurallamiento. Dicho salto conceptual, por el cual los muros son definidos en tanto que medios de comunicación, requiere dar previamente un paso atrás. Entre los más arcaicos muros y los más recientes media una distancia práctica y conceptual tan amplia como la temporal. Y es precisamente la máquina lo que se interpone entre ambos.

Los muros tienen una historia cortada a machetazos. Las máquinas propiciaron los últimos saltos. Paul Virilio señaló dos de los avatares de esta historia.¹³ El primer accidente automovilístico ocurrió en el 1771. Cugnot, el ingeniero militar francés, construyó un vehículo autopropulsado a vapor y lo estrelló contra un muro. Desde entonces los automatismos maquinales dinamitaron la trivialidad. Cuando la automoción de la imagen técnica se proyecte y estampe en un muro convertido en pantalla quedará del todo claro que los muros ya podrán seguir siendo lo que fueron.

Nada más significativo que el título de uno de sus primeros *films* de los hermanos Lumière: *Démolition d'un mur*. Los espectadores contemplaron atónitos como unos hombres derribaban un muro, que luego de la polvareda resultante, volvía a ponerse de pie. De aquí en adelante, el muro acabará por perder cualquier evidencia para adentrarse en el mundo de las falsas apariencias de los platós, y en el juego de la imagen con las tres dimensiones. De ahí todas sus alocadas metamorfosis, cuyo ritmo acelera la informática.

¹³ VIRILIO, P. (2007). *Velocidad y política*. La Marca; VIRILIO, P. (2009), *War and Cinema*. Verso.

Vilém Flusser escribió: «la pantalla de tela es al muro de piedra, lo que el soplado del viento es al romper del viento».¹⁴ La tienda de los nómadas frente a la cueva primitiva. Las paredes de piedra sedentarizan, fijan y contienen un misterio hogareño. La pared de tela, como la vela del barco sobre la que sopla el viento, está hecha para vagar por el mundo, desplazarse por él, ramificar la experiencia almacenando imágenes en la superficie, capturadas por esas paredes de tela que son los tapices o las pinturas al óleo, y más tarde la película cinematográfica. Pero, basta con pensar en Microsoft Windows —una ventana es un agujero en un muro— o en el «muro» de Facebook, para darse cuenta de que el muro ya no es lo que fue.

Quien considere que sólo es una forma de hablar, que no son muros de verdad, tan sólo metáforas, debería tener en cuenta lo que bloquean tanto en términos de propiedad intelectual como de acceso a la programación. Como denunció Friedrich Kittler en su momento, desde que Intel implementó el Protected Mode no hay ordenador comercial que no interponga un muro real entre el usuario y el *hardware*.¹⁵ Y si durante las últimas décadas el muro volvió otra vez a dejar de ser lo que era, esto se debió a la transmutación de las pantallas, de la cinematográfica a la informática, paralela a la de esa soberanía que hoy levanta por todas partes fortificaciones entre países.

2.2. LOS RESTOS, EL ABSURDO, LA CRÍTICA

Los muros que separan países tampoco son evidentes. Los críticos huragan por detrás de ellos buscando razones para reportar, además de una falta de trato humanitario para con las poblaciones migrantes, un conjunto de absurdos. Ahora bien, las barreras fronterizas tan sólo evidencian lo absurdo a primera vista, cuando pensamos que el muro es lo que fue. Todo cambia, más allá de la dicotomía flusseriana, cuando entendemos el muro-como-pantalla y lo que sucede a su alrededor como algo operado por una máquina. Llamémosla la máquina de la soberanía. La

¹⁴ FLUSSER, V. (2002). *Filosofía del diseño*. Síntesis, p. 65.

¹⁵ KITTLER, F. (2017). Protected Mode. En *No hay software y otros ensayos sobre la filosofía de la tecnología*. Universidad de Caldas.

matriz de este aparato, como veremos, tiene tres partes. Con ella podrá descifrarse, más allá de funciones manifiestas y cualquier análisis del absurdo, un sentido, que intentaremos precisar al final de este escrito. Baste, por lo de ahora, con despejar equívocos.

Al poco de caer el Muro de Berlín y de anunciarse el reino de la libre circulación, los Estados Unidos empezaron a construir su muro frente a México. Hasta ese momento no había en el mundo nada más que una quincena de fronteras más o menos amuralladas, pero el paso al nuevo milenio marcó un punto de inflexión, de tal suerte que los estados imprimieron sobre el mapa de la globalización un enorme relieve de traumas cicatrizados. Con respecto al 1989, el número de los muros fronterizos se ha multiplicado por cinco. Tras la Gran Recesión, una vez pasado el momento neoliberal que la propició, con el avance del militarismo, la guerra, la xenofobia y el blindaje tanto político como crecientemente económico de las fronteras, se habla ahora de un retorno de la soberanía y del estado.¹⁶ Desde una perspectiva muy distinta se ha visto en la proliferación de los muros la actuación a la desesperada de un soberano nacional que se ve cuestionado, empequeñecido y sometido por los procesos globales.

Esta última fue la tesis defendida por Wendy Brown. El soberano frunce su ceño y saca pecho; el «Dios mortal» o el dominador de la tierra que una vez quiso ser, reclama el poder absoluto. Con su imponente y ostentoso despliegue en la frontera, impone —según se nos dice— el resto teológico más brutal. Contraataca, humillado, cuando la soberanía fuga desde los estados hasta las grandes plazas de los mercados financieros, las opacas guaridas paradisiacas del capital, etcétera.¹⁷ Y, en efecto, los muros, en su expansión y metamorfosis, tienen que ver con esta renovada crisis de la soberanía. Pero, no a causa de un supuesto

¹⁶ Para un análisis del fin del momento neoliberal, si bien con una posición respecto a la soberanía nacional muy distinta a la aquí sostenida, STREECK, W. (2024). *Taking Back Control?: States and State Systems After Globalism*. Verso.

¹⁷ BROWN, W. (2015). Estados amurallados, soberanías en declive. Herder.

resto teológico mal secularizado. Aquella máquina divina fue reemplaza por otras.¹⁸

La crítica pierde de vista lo que ocurre en el muro al no tener en cuenta un hecho un tanto asombroso. Ciertamente que no ha sido escenificado con las parafernalias, la pompa y el boato de antaño. En esta ocasión ni siquiera nos ha movido el odio, menos aún los espíritus de la revolución. Pero, aunque el evento haya pasado casi inadvertido, el soberano ha vuelto a ser decapitado, si no en su figura, al menos en su fundamento.

3. CADENAS, RAYOS Y ESPEJOS

En las lenguas romances la palabra «soberanía» data del medievo. Entonces comprendía tres acepciones, natural, divina y política. De un lado denotaba un elemento de gran altura, una torre soberana, por ejemplo, o la soberanía de un monte elevado. Del otro se refería a Dios, el más elevado en la jerarquía del Ser; pero también al Señor de lo mundano, ya fuese el rey u otro aristócrata: el barón es soberano en su baronía. En cuanto a su acepción política, la soberanía es la forma compuesta de relaciones de poder para operar desde una cima, que ocupa como sujeto que sujeta a los que dispone abajo. Va, por tanto, del sujeto a los sujetados que son su objeto y somete por el embrujo de su figura, por la magia de un esplendor que se hace ley gracias al brillo de su persona y linaje, y por la amenaza de las armas: Vitra y Varuna, o Júpiter, dios, dioses, como señalaba Dumézil, del rayo y de las cadenas.¹⁹

El Uno es el número del soberano. Quizá por eso los profetas tupa-guaraníes amazónicos, en sus luchas contra los poderes coloniales, lo consideraban la cifra del mal.²⁰ La mirada del soberano petrifica, como la Gorgona griega, reduciendo la multitud al Uno. Pero, bajo el sistema medieval no había un solo Uno sino muchos, que ora estaban arriba, ora abajo: un rey podía ser vasallo de otros en parte del territorio, y al

¹⁸ Para una crítica de los teologemas de la secularización, BLUMENBERG, H. (2008). *La legitimación de la Era Moderna*. Pre-Textos; sobre el reemplazo de las máquinas teológicas, FERNÁNDEZ DE ROTA, A. (2014). *Deus ex machina*. Melusina.

¹⁹ DUMÉZIL, G. (1999). Los dioses soberanos de los indoeuropeos. Herder.

²⁰ CLASTRES, P. (2010). La sociedad contra el Estado. Virus.

mismo tiempo esos otros podían ser vasallos de aquél en otros territorios; eso fue lo que ocurrió al repartirse entre hermanos el imperio carolingio, por ejemplo.

En el medievo no existía una única y limpia cima mundana sobre un territorio unificado. La soberanía tampoco era unitaria en sus formas: las soberanías que ejercen respectivamente el señor sobre el siervo, el rey sobre el señor y el sacerdote sobre el laico son todas ellas distintas.²¹ La posterior «monarquía absoluta» será el esfuerzo centralizador, centrípeto, pero también homogeneizante, por sintetizar en la persona de un único déspota las soberanías no isomorfas previas. Quien a la postre le corte la cabeza al «Dios mortal» o «Gran Autómata» en nombre de la revolución, lo hará para completar la propia tarea que el decapitado había hecho suya, pero ahora por otra vía, amalgamando el absoluto soberano en la representación de un pueblo.

Hasta el momento de las revoluciones tardodieciochescas el tema de la soberanía versaba sobre los espejos. Los manuales para el buen gobierno son llamados así: «espejos del rey».²² En una relación especular entre las soberanías divinas y mundanas, encontraban su fundamento las segundas. Pero, a partir del nacimiento de un pueblo soberano, el espejo metafísico se rompe.

Cierto que los representantes y los representados deben seguir espejeándose. Ahora bien, siendo el pueblo una realidad histórica que vive en las fuerzas de la propia finitud que lo preceden y suceden, deviene esencial al espejo su continua ruptura.²³ La soberanía se convierte así en una cuestión que versa sobre las cristalizaciones adecuadas a un molde estatal donde la soberanía espejea el pueblo, y, más tarde, una vez formado el estado-nación, también un territorio.²⁴ El sistema internacional dentro del cual nacen los estados modernos no es más que un sistema inter-

²¹ FOUCAULT, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica, pp. 63-64.

²² SENELLART, M. (2006). *As artes de governar*. Editora 34.

²³ A propósito de esta historicidad y su importancia para la comprensión de los conceptos políticos contemporáneos, FERNÁNDEZ DE ROTA, A. (2020). ¿Qué es la democracia? *Revista de Antropología Experimental*, 20: 93-118.

²⁴ ELDEN, S. (2013). *The Birth of Territory*. The University of Chicago Press.

estatal. De aquí en adelante, el estado será el único formato legítimo para un mundo de cimas isomorfas que se espetan, las unas a las otras, el principio de la soberanía; a saber: «por encima de mí, nada».

Por debajo no hay más que colonias, o si acaso pseudo soberanos llamados «estados-satélites». Pero a lo largo de las últimas décadas aquel contenedor único fue, definitivamente, desbordado. Ahora se habla de soberanías desagregadas, graduadas y externalizadas.²⁵ Hay funciones soberanas en lugares no soberanos y formas soberanas más allá del Estado-nación. En esta situación, el cristal fundacional de aquella soberanía pierde su fundamento y el espejo se convierte en pantalla.

3.1. EL IMPERIO Y LA MULTIPLICIDAD

De la multiplicidad de la serie no isomorfa de las soberanías medievales se pasó con el estado-nación a la síntesis, nada más que para volver — durante las últimas décadas, esas que vieron proliferar los muros— a una pluralidad de formas soberanas, orquestadas, no obstante, como sistema heterárquico que impera a escala global. Un péndulo no innova nada. Sigue un recorrido predecible. Pero, el movimiento de esta historia es de todo menos pendular. Sirva el siguiente caso para ejemplificar una de las posibles líneas de fuga que el tiempo ha surcado sobre el rostro de la soberanía.

En el 2006, la que fue una las tribus indígenas más pobres de los Estados Unidos, los Seminola de Florida, compraron una empresa multinacional.²⁶ Lograron acumular el capital necesario tras el reconocimiento de una forma inusitada de soberanía indígena, que entre otras cosas les permitió la explotación de casinos en la reserva. Para anunciar la adquisición se asomaron a la terraza de su nuevo establecimiento en el centro de Nueva York y leyeron un comunicado: «Nuestros

²⁵ ONG, A. (2006). *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Duke University Press.

²⁶ Sobre la fascinante historia de los Seminola, cuyo nombre significa forajidos, fuera de la ley o desertores, y que son de todo menos una tribu ancestral, véase SAKOLSKY, R. y KOEHLIN, J. (Eds.). (2003). *Gone to Croatan: Origins of North American dropout culture*. Autonomedia. Para un estudio no-esencialista y comparativo de la formación y política «tribal», SCOTT, J. (2024). *El arte de no ser gobernados*. Traficantes de Sueños y Katakarak.

antepasados vendieron estas tierras por baratijas. Hoy, con la adquisición de Hard Rock Cafe, vamos a volver a comprar Manhattan, hamburguesa por hamburguesa».²⁷

La soberanía indígena contemporánea, existente en distintas geografías, necesita ser nacionalmente reconocida, pero sus derechos fundamentales han quedado recogidos en una carta de la OIT, promulgada por este organismo de las Naciones Unidas en el 1989. Esta soberanía sin estado (propio) no existe sino en la conjunción de las escalas nacionales, subnacionales y transnacionales.²⁸ Perdida la cima, el soberano ha sido condenado a vagar por los distintos niveles para volverse efectivo.

El ejemplo de los Seminola, por más que su suerte no haya sido la habitual entre los indígenas planetarios, más bien todo lo contrario, no es ni un caso extremo ni excepcional en cuando a lo que a la soberanía actual se refiere. La inadvertida decapitación del soberano, esto es, su pérdida del fundamento expresado en la fórmula «nada por encima de mí», provoca la fuga de sus funciones más allá de su forma, así como la multiplicación de las formas más allá y más aquí de su contenedor estatal.

La soberanía se fragmenta espacialmente en formas y funciones que ya no atienden al fundamento. Los estados europeos no dejan de ser soberanos por más que encima tenga la forma soberana que ostenta la Unión Europea. Por el contrario, las ONGs, por definición entidades no-soberanas, practican en las instancias globales cierta función representativa del poder soberano, al hacerse valedores parlamentarios de los pueblos o de las poblaciones que los estados violentan. La ONU, que tantas funciones soberanas aglutina, sin duda con la mayor de las limitaciones, trampas y dificultades, no es, sin embargo, formalmente soberana: sus leyes exceden «su territorio», que en cualquier caso no es suyo verdaderamente, ni es tampoco un «territorio» político, tal y como había sido definido éste por las distintas teorías de los soberanos: en modo alguno

²⁷ Sobre estas cuestiones, CATTELINO, J. (2008). *High Stakes*. Duke University Press. De la soberanía indígena y sus aporías, FERNÁNDEZ DE ROTA, A. (2016). Constitución y aporías del indigenismo global. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 11 (2), 177-198.

²⁸ BOLS, T. (2005). Imagined geographies: Sovereignty, indigenous Space, and American Indian struggle. *American Ethnologist*, 32(2): 239-359.

es la co-propietaria, junto con los particulares, del espacio que co-gobierna, junto con los estados y otros actores. Estos particulares tampoco son sus ciudadanos.

Por otra parte, la proliferación de tribunales y leyes extra-estatales, la *lex mercatoris* por ejemplo, los tribunales ISDS que acompañan los tratados de libre comercio, y que no son más que parte de un vasto conjunto de judicaturas supraestatales, llevan a estos dominios, muchas veces ni públicos ni privados, las funciones legislativas y judiciales.²⁹ Incluso las declaraciones de guerra y paz y su evaluación pueden ser elevadas hasta los conclave transnacionales.

Toda esta panoplia de formas soberanas no-estatales y ejercicio de funciones soberanas fuera de su forma, se ve acompañada por una colonización del poder soberano a cargo de la racionalidad de gobierno económico, y por la normalización o estandarización técnica que promueven otro tipo de ONGs, como la ISO, que sirve de parlamento para otras muchas organizaciones no-gubernamentales, y que coordinan su trabajo con las organizaciones reformadas que un día nacieron de los acuerdos de Bretton Woods. Los estándares y las *best practices* son evaluadas, a su vez, por distintas agencias de calificación que sólo desde los años ochenta se han vuelto globales. Hasta entonces ni Standard & Poor's ni Moody's disponían de analistas fuera de los Estados Unidos. Los gigantes de la calificación académica son aún más recientes.

La red de redes heterárquica resultante de todo lo hasta aquí enumerado excreta la situación en la cual las soberanías formales existen. Dicha situación fue llamada por Negri y Hardt «Imperio».³⁰ En él los estados nacionales siguen jugando un papel decisivo, pero su soberanía pierde la premisa fundacional, «nada por encima de mí». Ahora bien, si la situación que impera es un imperio, no puede ser más paradójico: carece de capital, carece emperador, monarca o presidente; no tiene metrópolis, tampoco un centro, ni siquiera una Idea capaz de fundarlo. Si de algún modo es constituyente, lo es por no disponer de constitución, por

²⁹ SASSEN, S. (2010). Territorio, autoridad y derechos. Katz.

³⁰ HARDT, M y NEGRI, T. (2005). *Imperio*. Paidós.

carecer él también de un fundamento. Y si la soberanía se fundamenta en la cima, se entiende ahora qué significa que el soberano haya sido decapitado, pues para la situación imperante no hay forma soberana que pueda aspirar a ser un pretendiente legítimo de una Idea que no puede existir. Todas las cimas quedan más abajo, sin disponer de un sujeto alternativo en las alturas, pues este “Imperio” tan paradójico no es él mismo soberano, sino la condición de posibilidad para cualquier soberanía y aquello con lo cual cualquier soberanía debe bregar.

3.2. LA MÁQUINA DE LA SOBERANÍA

Precisamente, por la pérdida de un fundamento último, es posible lo que ha ocurrido, es decir, la multiplicación de formas soberanas ensortijadas las unas en las otras. Junto a las soberanías de los estados, y de ciertas unidades tan pequeñas como las tribus indígenas, están las soberanías postnacionales elevadas a nivel regional. Ciertamente que la ambición de la Unión Europea sería aquí un mejor ejemplo que ASEAN en el Sudeste Asiático, pero las soberanías regionales son siempre una posibilidad y habitualmente un anhelo, cuyos ecos se escuchan en casi todos los continentes. Del mismo modo, dado este imperio que evacúa el fundamento, la soberanía se ve libre, y no obstante impelida, a experimentar consigo misma, abrirse y seccionarse, para hacer frente a los retos. Por todas partes los estados han permitido, o han creado, paraísos fiscales *offshore*, o los han preparado en su propio territorio: la cuarta parte de las naciones disponen de al menos uno.³¹

De acuerdo con los arreglos económicos, la soberanía vuelve a emprender una desagregación de sus funciones. Distintos segmentos —relativos a la sanidad, la seguridad, la finanzas, etc.— son articulados en las redes expertas, político-económicas, de la gobernanza transnacional: en el Consejo de Estabilidad Financiera, por ejemplo, se dan cita los principales bancos centrales, los principales ministros de finanzas y los banqueros llamados «sistémicos».³² Y por todas partes los estados gradúan su soberanía sobre el territorio. La excepción deviene norma. La mayor parte de

³¹ URRY, J. (2017). *Offshore: la deslocalización de la riqueza*. Capitán Swing.

³² SLAUGHTER, A-M. (2004). *A New World Order*. Princeton University Press.

la humanidad vive en estados donde la excepcionalidad recibe nombre zonal: Zona Franca, Zona Económica Especial, Zona de Procesamiento de Exportaciones, Zona de Administración Especial, entre otros.³³

Pero nada de lo dicho hasta aquí lleva a concluir que la soberanía haya dejado de existir. Subsiste gracias a la pérdida de su fundamento. La matriz en la que se compone la soberanía contemporánea consta, como mencionamos más arriba, de tres partes. Esta es su máquina. Se articula con tres piezas, que son dos series y un paradójico vacío. De un lado, la serie de la *soberanía restringida*: las formas representacionales, contenidas, contenedoras, que limitan el exceso llevándolas a la razón del Uno que las subsume; es decir, la soberanía de los Estado-nación. Del otro, la serie de la *soberanía general*, que es todo lo contrario, virtual y no actual, situacional y no subjetiva, irrepresentable y excesiva, por cuando innumerable de ante mano, y que por carecer de fundamento nada limita la multiplicación numérica de sus formas. Esto es el «Imperio».³⁴

Desde el punto de vista de la forma restringida la ilimitación de la generalidad se presenta como supernumerario. Figura del exceso, por tanto, determinada en un llamado «imperio» que en verdad no es tal. La forma restringida, al igual que las funciones soberanas extra-estatales, no son más que lo participado y extraído de la situación «imperial» en la que existe, como virtualidad, esta la soberanía general.

Y junto a las series, lo que las comunica. A falta de un fundamento que pueda ligarlas, hace falta algo que no sea en sí objetivo, algo no muy distinto a eso que en el estructuralismo sería la «casilla vacía» u el «objeto = x», que en verdad no es un objeto, sino lo que hace posible todo objeto por medio de la comunicación. Es lo que permite la comunicación de las series. Algo que no es un hecho sino del ámbito del acontecer, en filosofía llamado «el incorpóreo», y que puede denominarse aquí el *soberanear*.³⁵

³³ EASTERLLING, K. (2016). *Extrastatecraft: The Power of Infrastructure Space*. Verso; SLOBODIAN, Q. (2023). *El capitalismo de la fragmentación*. Paidós.

³⁴ Los términos «restringido» y «general», son tomadas aquí, si bien dándole un sentido distinto, de BATAILLE, G. (1987). *La parte maldita*. Icaria.

³⁵ Sobre los incorpóreos, DELEUZE, G. (2005). *Lógica del sentido*. Paidós.

Dado que el contenido y número de las soberanías hoy posibles no está determinado, este objeto = x es lo *irrestricto* de la soberanía. Cero indarábico, *sunya* sánscrita, casilla del vacío y no obstante efectiva, pues, en última instancia, se trata de la condición de posibilidad para toda numeración posible, cuando el objeto es igual a x . Sólo así puede existir la soberanía. Sólo, mediante una pérdida de fundamento representativo, lo general puede comunicarse con lo restringido a través de los irrestricto. De ahí que ya no sea en un espejo, sino en una pantalla, donde se mira hoy la soberanía.

La pantalla no sólo protege. Comunica niveles. Por tanto, la pantalla como interfaz. En las pantallas que hoy comunican lo contemporáneo, es decir, en las pantallas informáticas, la representación, como ha ocurrido con la soberanía, deja de estar fundamentada. Un pincel en un programa de dibujo tan sólo conserva el icono identificable por comodidad. Pero nadie ignora que el pincel informático poco o nada tiene que ver con el pictórico, pues sus posibilidades son distintas.

4. EL MURO COMO MEDIO Y ALGO MÁS

Una vez decapitado el cuerpo conceptual en su fundamento, la soberanía, su matriz, es ahora una pantalla y no un espejo, una pantalla de capas interconectadas por el incorpóreo objeto = x donde el muro se presta a actuar como medio de comunicación. Si retomamos el listado parcial de amurallamientos nacionales con el que comenzamos, quizá alguno parezca no respaldar la afirmación de una nueva situación inasimilable a aquella donde dominaban las cimas nacional-estatales. ¿No es la fortificación entre las dos Coreas, levantada en los años cincuenta, una excepción a lo señalado hasta aquí? ¿Acaso no es un resto y nada más que eso, un resto del tiempo cuando la soberanía aún poseía un fundamento, resto de la Guerra Fría, siendo ésta un concierto en bloques comandados por super-estados, o el sistema de las cimas soberanas condensado al extremo y en su máximo esplendor?

Durante la Guerra Fría se dieron y combatieron dos tendencias opuestas: hacia la decapitación y hacia el engorde hiperbólico de la soberanía nacional. ¿No representará Corea del Norte este segundo vector? Corea

es el resultado de lo uno y lo otro. Aunque la frontera y su muro siga estando donde estaba, no son lo que eran. En las fronteras de ese país, que fantasiosamente se imagina petrificado en el tiempo, tanto en sus límites septentrionales como meridionales surge la excepción que es la nueva norma global en la situación que impera. Un reguero de Zonas Especiales se aposenta en las franjas fronterizas, para jugar en el imperio de la situación heterárquica a la que así acceden.³⁶ Lo que fue una fortificación para separar bloques, contribuye ahora a integrar las formas restringidas y generales en la globalización de la matriz soberana. Así pues, no es tan distinto al muro que Estados Unidos ha levantado frente a México.

4.1. EL GRAN MURO AMERICANO

Los actuales muros nacionales, físicos o virtuales, dicen estar ahí para bloquear las amenazas que provienen no tanto de una nación rival como de las poblaciones e «individuos peligrosos» de la sociedad global: inmigrantes, contrabandistas, mafias, *hackers*, enfermos epidémicos.³⁷ Esta es, sin duda, su primera función manifiesta. La segunda consiste en ofrecer una demostración de fuerza, mostrar que el soberano nacional no ha perdido su músculo. Pero si hubiese que juzgar los muros por estos dos cometidos más bien habría que concluir que han fracasado. De ahí que, en su denuncia, se haya abierto paso la acusación del absurdo, habitual entre la disidencia estadounidense.

En los años inmediatamente anteriores a que el gran amante de los muros, Donald Trump, llegase por primera vez la Casa Blanca, los flujos migratorios desde México hasta los Estados Unidos se habían desacelerado, llegando a reportar incluso, con respecto a los que se dan entre estos dos países, un saldo migratorio neto negativo. No fue a causa de este muro, que ya había empezado a construir Bill Clinton en el 1994,

³⁶ EASTERLLING, K. (2002). «I Love DPRK». *Harvard Design Magazine*, 17, <https://www.harvarddesignmagazine.org/articles/i-love-dprk/>

³⁷ La razón principal aducida por los gobiernos para la construcción de los muros es, en un 32% de los casos, la inmigración, en un 19% el terrorismo, en el 16% el contrabando y el 10% el narcotráfico. Véase, RUIZ, A, AKKERMAN, M Y BRUNET, P. (2020). *Mundo amurallado. Hacia el apartheid global*. Centre Delàs d'Estudis per la Pau.

sino por la caída de la natalidad mexicana, la crisis económica iniciada en el 2007 y su lenta recuperación, por la crisis de la vivienda estadounidense que aún sigue en curso, y, por supuesto, por las deportaciones masivas ya puestas en marcha durante la era Bush-Obama. Las causas, por tanto, son otras. El Gran Muro no resulta especialmente útil como medio para el bloqueo.³⁸

Más que para evitar que entren migrantes, sirve para que no salgan del país al que llegan. Lo que antes de su construcción era una migración mayormente circulante y estacional con flujos de ida y vuelta entre las regiones fronterizas, se ha convertido en un asentamiento permanente ramificado por todo el territorio.³⁹ A cada impulso fortificador, baja más la tasa de retorno a los países de origen. A pesar de las deportaciones, el número de indocumentados es ahora el doble que entonces. Una vez en el interior del país-destino, con el muro a sus espaldas y los traficantes de humanos en el horizonte, lo que hace es disuadir de salir. Más que lograr disminuir el número de entradas significativamente — la mayor parte de los migrantes siguen llegando en aviones, que vuelan muy por encima de cualquier grandeza fronteriza— si el muro realmente logra algo es, más bien, redirigir ciertos itinerarios.

A lo largo de tercera parte de la frontera, por donde pasa el Río Grande, la construcción es demasiado complicada y cara como para ser erguida. En otra tercera parte más del borde, muchas de esas millas que atraviesan desiertos, el muro no es más que una valla erguida para evitar el paso de los vehículos, impotente ante las personas. Los migrantes con menos recursos se ven obligados a cruzar por estos trayectos más peligrosos, mientras las mafias que el muro decía combatir, por la misma razón de la existencia del muro, se ven vigorizadas. En las ciudades gemelas, que el muro enfrenta a un lado y otro de la frontera, potencia

³⁸ De hecho, el saldo migratorio con México tan sólo volvió a ser positivo una vez llegó Trump al gobierno, muy a pesar de las promesas y deseos del presidente y con independencia de lo que pudiese decir o hacer con el muro. Véase, GONZÁLEZ-BARRERA. (2021). Before COVID-19, more Mexicans came to the U.S. than left for Mexico for the first time in years. *Pew Research Center*, <https://pewrsr.ch/3k8Jy0W>

³⁹ DEAR, M. (2015). *Why Walls Won't Work: Repairing the US-Mexico Divide*. Oxford University Press.

las amenazas que afirma querer detener, volviéndolas, como en el caso Ciudad Juárez frente a El Paso, aún más violentas. El muro contribuye a que los cárteles adquieran sofisticación tecnológica, a que se capitalizan y diversifiquen sus actividades, haciéndose cargo del tráfico de humanos. Las mafias siguen colando droga y armas por el muro, escarbando túneles por debajo o lanzando los fardos por encima, o simplemente arrancando placas que vuelven a colocar luego para borrar sus huellas. Para esto el muro tampoco ha resultado especialmente exitoso, a pesar de los miles de millones invertidos desde el 1994.

Ahora bien, más allá de los absurdos, el muro funciona, hasta cierto punto, o al menos cumple una función. Pero la función no es aquella manifiesta. Encuentra utilidad al perimetrar y disciplinar el espacio fronterizo, contribuyendo a convertirlo en un laboratorio de experimentación política y económica. Eso son los muros y sus espacios aledaños, tanto en las zonas en las que Corea del Norte se toca con Rusia, China y Corea del Sur, como en aquella donde confluyen los Estados Unidos con México. También en este último país existe una zonificación destinada a la producción para la exportación, principalmente a los Estados Unidos: la línea de maquilas. Sin duda, los muros cumplen una función económica. Sirven para modular y disciplinar la mano de obra contenida ante el muro, o contenida dentro del país-destino o, también, encerrada en instalaciones externalizadas. Como sería el caso de los refugiados palestinos en el Líbano, que bordan para Victoria's Secret las prendas a las que, en una cruel ironía, deben coser la etiqueta «Made in Israel».⁴⁰ Pero quizá funcionen también como un laboratorio para esas formas soberanas, cuyos fundamentos están puestos en cuestión.

5. CONCLUSIÓN: CONVOCAR Y CONTENER

La situación de estos muros donde parece acumularse el absurdo, no es tan distinta a las de las cárceles modernas cuando empezaron a ser levantadas en el siglo XIX y, si acaso, a lo largo de toda su historia. Es

⁴⁰ EASTERLLING, K. (2016). *Extrastatecraft: The Power of Infrastructure Space*. Verso.

conocida la interpretación de Michel Foucault.⁴¹ Tal y como muestra explícitamente el prospecto de Bentham para el Panóptico, también estas instituciones son máquinas *stricto sensu*. Su arquitectura fue ideada para funcionar como un autómatas. El diseño responde a un doble objetivo manifiesto: castigar y rehabilitar. Desde un inicio, los críticos de toda procedencia ideológica se abalanzaron sobre ellas aduciendo que no servían, al menos no para lo segundo. Las elevadas tasas de reincidencia criminal parecían confirmarlo. En lugar de centros rehabilitantes veían en ellas las mismísimas «fábricas» o «universidades» del crimen. Y, sin embargo, si bien esta denuncia no dejó de ser una y otra vez repetida, tampoco han dejado de construirse presidios.

Si siguieron construyéndolos, argumentaba Foucault, es porque en verdad funcionaban. Sólo que su utilidad, que no fue premeditada o planificada en modo alguno, fue distinta a la manifiesta. La cárcel, concluía el autor de *Vigilar y castigar*, sirve para aquello que se les pide, aunque nunca se haga con palabras; esto es: para producir delincuentes. Esta es la misión que cumplió de manera tan exitosa. Producir y reproducir una figura muy distinta a la de los ilegalismos populares, ampliamente extendidos durante los inicios del XIX.

A diferencia de aquellas ilegalidades, la de los ludditas en la ciudad o en los campos, la de aquellos que robaba madera en los bosques del aristócrata o en los establecimientos portuarios de la burguesía, el delincuente se caracteriza por su aislamiento. El ilegalismo popular suscita solidaridad comunitaria, de ahí que sea tan difícilmente penetrable. Por el contrario, el hampa está recluida en un espacio acotado, ya sea dentro de la cárcel o en guetos urbanos. Es temida y abominada. Es fácilmente penetrable por el aparato policial con la ayuda de «chivatos». Sus redes sirven para valorizar, como capital que termina en los bancos de la burguesía, lo que la moral no permite hacer por otros medios: trata de humanos, comercio ilícito de drogas, de armas. Y, a quienes salen estigmatizados de la cárcel, siempre se les puede buscar otros usos. Sirvan de ejemplos los pistoleros pagados por empresarios en los llamados «sindicatos blancos».

⁴¹ FOUCAULT, M. (2023). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

La utilidad, aquí también, tiene una vertiente comunicacional. Si la cárcel moderna es una máquina, no es menos un laboratorio. Allí van los expertos de una nueva ciencia, la criminología, a estudiar cobayas humanas, convertidas por su discurso en monstruos a los que temer y con los que justificar, no sólo para ellos, vigilancia, disciplina y políticas punitivas.⁴²

La situación de las cárceles no era absurda, por más que las «universidades del crimen» pudiesen dar esa impresión. Tampoco la de los muros. Evaluados por lo que logran bloquear, detener, dejar fuera, los resultados no parecen ser los deseados. Pero la función del muro es otra: convocar y contener. Contener no significa tan sólo refrenar. De hecho, sólo es contenido —pasa a ingresar en el repertorio de los contenidos— aquello que de algún modo queda dentro. De lo que se trata es de contener el debate acerca de la soberanía en ese punto y no otro. Para ello el muro convoca. Hacia él se dirige todo aquello que parece poner en aprietos la soberanía nacional, todo lo que la vacía de fundamento, es decir, lo que fue llamado «Imperio».

Valga un último ejemplo para desarrollar el argumento: la frontera europea. Desde el comienzo de siglo varias decenas de miles han dejado su vida intentando cruzarla, especialmente al desencadenarse la llamada «crisis de los refugiados».⁴³ A ella, a la frontera, a sus murallas, sus enrejados, sus olas mediterráneas y campos de concentración de migrantes, van las policías y ejércitos del soberano nacional, y la policía de la soberanía postnacional europea, Frontex, y las ONG sin pueblo que representan el pueblo de los migrantes y refugiados, y las mafias que traficantes con humanos, también se encuentran en su límite fenómenos de excepción zonal: el paraíso fiscal en Gibraltar. Es lo mismo que ocurre al otro lado del Atlántico con el muro levantado contra México. Pero nadie espera que ocurra otra cosa. Dos funciones: convocar y contener. El muro convoca la heterarquía de la soberanía general. Pero lo hace en un lugar estratégico para la propaganda comunicacional de la soberanía restringida, en la frontera, ahí donde la casilla vacía debe ser ralentizada para hacer brillar el soberanear sobre el muro.

⁴² FOUCAULT, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.

⁴³ DE GENOVA, N. (Ed.) (2017). *The Borders of «Europe»*. Duke University Press.

Los muros son, ciertamente, característicos del siglo presente, pero no porque lo caractericen. Son más bien la respuesta, el intento de solución, temporal, pasajera, en cualquier caso, poco eficiente, a lo que de verdad lo caracteriza. El hecho de que el llamado Occidente esté perdiendo su lugar hegemónico, no tanto por su declive como por el auge de aquellas que fueron sus colonias o protectorados, es parte crucial del problema. No hace más que intensificar las ansiedades soberanas. Lo que caracteriza el presente no es un mundo hecho de muros soberanos, sino el hecho de que se encuentre, detrás de ellos, una soberanía nerviosa que ya no es capaz de darse un fundamento.

8. REFERENCIAS

- Bataille, G. (1987). *La parte maldita*. Icaria.
- Biolsi, T. (2005). Imagined geographies: Sovereignty, indigenous Space, and American Indian struggle. *American Ethnologist*, 32(2): 239-359.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la Era Moderna*. Pre-Textos.
- Brown, W. (2015). *Estados amurallados, soberanías en declive*. Herder.
- Cattellino, J. (2008). *High Stakes: Florida Seminole Gaming and Sovereignty*. Duke University Press.
- Clastres, P. (2010). *La sociedad contra el Estado*. Virus.
- Dear, M. (2015). *Why Walls Won't Work: Repairing the US-Mexico Divide*. Oxford University Press.
- De Genova, N. (Ed.) (2017). *The Borders of «Europe». Autonomy of Migration, Tactics of Bordering*. Duke University Press.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Dumézil, G. (1999). *Los dioses soberanos de los indoeuropeos*. Herder.
- Elden, S. (2013). *The Birth of Territory*. The University of Chicago Press.
- Easterling, K. (2002). «I Love DPRK». *Harvard Design Magazine*, 17, <https://www.harvarddesignmagazine.org/articles/i-love-dprk/>
- Easterling, K. (2016). *Extrastatecraft: The Power of Infrastructure Space*. Verso.
- Fernández de Rota, A. (2014). *Deus ex machina. Animales, dioses y máquinas en las génesis de la soberanía moderna, la economía y el liberalismo político*. Melusina.
- Fernández de Rota, A. (2016). *Constitución y aporías del indigenismo global*. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11 (2), 177-198.

- Fernández de Rota, A. (2020). ¿Qué es la democracia? Sobre su concepto, práctica, aporías y exceso, con un estudio de caso del movimiento de los indignados. *Revista de Antropología Experimental*, 20: 93-118.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Curso en Collège de France (1974-1975). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2023). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Flusser, V. (2002). *Filosofía del diseño*. Síntesis.
- González-Barrera. (2021). Before COVID-19, more Mexicans came to the U.S. than left for Mexico for the first time in years. Pew Research Center, <https://pewrsr.ch/3k8Jy0W>
- Hardt, M y Negri, T. (2005). *Imperio*. Paidós.
- Kittler, F. (2017). *Protected Mode*. En *No hay software y otros ensayos sobre la filosofía de la tecnología*. Universidad de Caldas.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación*. Paidós.
- Ong, A. (2006). *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Duke University Press.
- Ruiz, A, Akkerman, M y Brunet, P. (2020). *Mundo amurallado*. Hacia el apartheid global. Centre Delàs d'Estudis per la Pau.
- Sakolsky, R. y Koehnline, J. (Eds.). (2003). *Gone to Croatan: Origins of North American dropout culture*. Autonomedia.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos: De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Katz.
- Scott, J. (2024). *El arte de no ser gobernados: Una historia anarquista de las tierras altas del Sudeste Asiático*. Traficantes de Sueños y Katakarak.
- Senellart, M. (2006). *As artes de gobernar: do «regimen» medieval ao conceito de governo*. Editora 34.
- Slaughter, A-M. (2004). *A New World Order*. Princeton University Press.
- Slobodian, Q. (2023). *El capitalismo de la fragmentación*. Paidós.
- Streeck, W. (2024). *Taking Back Control?: States and State Systems After Globalism*. Verso.
- Urry, J. (2017). *Offshore: la deslocalización de la riqueza*. Capitán Swing.
- Virilio, P. (2009). *War and Cinema. The Logistics of Perception*. Verso.
- Virilio, P. (2007). *Velocidad y política*. La Marca.

HABITAR EN LA FRONTERA: SAN CARLOS DE FOUCAULD COMO SIGNO COMUNICATIVO Y DE ENCUENTRO

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ CASTAÑO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La figura del destacado investigador, explorador y comunicador francés *Carlos de Foucauld* (1858–1916) continúa siendo, más de un siglo después de su muerte, un referente fundamental en un mundo desafiante de comunicación en contextos de frontera. Su legado vital, traspasando gran cantidad de fronteras vitales, geográficas, culturales, religiosas o lingüísticas, ha facilitado y sigue promoviendo claves interpretativas para un correcto diálogo personal y un acercamiento comunicativo entre dos cosmovisiones tan diferentes como los mundos católicos e islámicos.

En este contexto de búsqueda científica, se propone el análisis de la figura de *Carlos de Foucauld*, con la intención de conocer su vida y su propia transformación humana y espiritual ayudándose de los contextos fronterizos que le tocó vivir. De igual modo, la investigación pretende conocer las posibles indicaciones o planteamientos, que superen cualquier tipo de razonamientos separatistas que excluyan o aboguen por conflictos sociales.

2. OBJETIVOS

- La evolución de la investigación permitirá reconocer la actualidad contemporánea que presenta Carlos de Foucauld para el conjunto de las sociedades fronterizas. Su itinerario vital, experimentando la búsqueda de sentido, el último lugar o el desarraigo, permitirá reflexionar como la semblanza del personaje regala algunas claves para habitar, de manera correcta, en los ambientes fronterizos que nos toca vivir.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para realizar, de manera óptima, la presente investigación académica es una investigación de enfoque cualitativo hermenéutico a partir de la revisión de trabajos anteriores sobre el tema propuesto.

4. EL NIÑO AL QUE LE ARREBATARON TODO: LA NIÑEZ DE CARLOS DE FOUCAULD (1858-1872)

Charles Eugène de Foucauld de Pontbriand⁴⁴ nació el 15 de septiembre de 1858 en Estrasburgo (Francia), en el seno de una familia adinerada. Su padre José Francisco Eduardo de Foucauld y su madre Isabel María Beaudet de Morlet pertenecían a la aristocracia francesa⁴⁵. Ninguno de sus recursos económicos o sus títulos nobiliarios hicieron desaparecer la desgracia vital a la familia. La pérdida del hermano mayor, que murió a los pocos meses de existencia, o la pronta muerte de sus padres en el mismo año (1964), dejarían huérfano al pequeño Carlos con la sola compañía de una hermana que era más pequeña que él, con seis años.

⁴⁴ En adelante se citará su nombre como Carlos, Charles, Carlos de Foucauld o Foucauld.

⁴⁵ Charles de Foucauld posee el título nobiliario de vizconde. Entre sus antepasados encontramos figuras preeminentes dentro de la nobleza, relacionados con el rey Luis o Juana de Arco.

IMAGEN 1. *Carlos de Foucauld en pie, acompañando a su madre y hermana*



Fuente: <https://www.carlosdefoucauld.org/hermano-carlos/su-vida/su-infancia-y-juventud/>

Carlos y María, su hermana, serán recogidos, criados y educados por su abuelo materno Carlos Gabriel Beudet Morlet, una persona de gran benignidad (Castillon, 1982), dedicado durante su vida al ejercicio de la milicia y que, en este momento, a los setenta años, se encontraba en la reserva. Los desastres naturales que le toca vivir en su más tierna infancia producen en Carlos de Foucauld un desequilibrio afectivo grande. Los problemas personales le acompañarán durante toda su vida haciendo que, aquel niño herido se encuentre con la primera frontera que debe superar. Por ello, el niño Foucauld será consentido, inconformista, caprichoso e incapaz de la disciplina personal, permaneciendo encerrado en sí mismo y siendo susceptible ante cualquier circunstancia.

Los veranos de su infancia y primera juventud los va a pasar junto a su hermana en casa de Inés de Foucauld, tía paterna del niño. Es allí donde conocerá a su prima María Moitissier, cuya amistad y complicidades,

nacida durante los veranos, marcará el inicio que determinará la posterior relación afectiva con el joven (Picón Salvador, 2015).

La guerra Franco-Prusiana o Guerra Franco- alemana, declarada el 19 de julio del año 1870⁴⁶, hicieron que el coronel de Morlet y sus dos nietos se instalarán, buscando refugio, en la ciudad de Nancy (Francia).

Ion Etxezarreta (1995) describe este viaje de la siguiente manera:

“Este desplazamiento quedará fuertemente grabado en el corazón del coronel y también en el de su nieto Carlos. Es el primer desplazamiento importante que se da en la vida de este hombre, que más adelante no cesará de desplazarse en búsqueda de sí mismo y de su última raíz” (p.14).

5. CRECER CON LA BATALLA: LA JUVENTUD DE CARLOS DE FOUCAULD (1872- 1883)

Como cualquier joven de la época, Carlos de Foucauld realizó sus estudios secundarios en la ciudad de Nancy. Cuando finaliza sus estudios secundarios, se matricula en la Escuela *Sainte Geneviève* de la ciudad de París para comenzar estudios en las ramas filosóficas. Para entonces, Carlos había entrado en un proceso relativista con las lecturas de Voltaire o Descartes, que todos los chicos de su edad leían. Todo ello, unido a su peculiar frontera personal, produjo que aquel joven desconfiara de una realidad que se tambaleaba, cuestionando toda norma o estructura y buscando su propia autoafirmación personal.

La cerrazón de Carlos se puede percibir en su expulsión, a la edad de 17 años, de la residencia donde estudiaba sus estudios filosóficos en la *rue des Postes* de París. Él mismo manifiesta, en uno de sus escritos, los motivos de su expulsión. La revista *Iesus Caritas* recogerá el escrito del joven en una de sus publicaciones (2016) transcribiendo:

⁴⁶ La guerra Franco-Prusiana es un conflicto bélico ocurrido a finales del S. XIX, entre el Reino de Prusia y Francia. Suponiendo la victoria de Alemania sobre Francia y la caída del sistema monárquico francés, implantando la Tercera República francesa. El conflicto concluyó con la cesión, por parte de Francia, de los territorios de Lorena y Alsacia, siendo anexionados a Prusia. Al finalizar la I Guerra mundial, y tras la firma del tratado de Versalles, los territorios volvieron a territorio francés.

“En cuanto al grado de pereza en la *rue des Postes*, ha sido tal que no intentaron retenerme y ya os he dicho que no consideré (a pesar de las apariencias dispuestas para no afligir a mi abuelo) mi marcha más que como un despido, cuya causa no fue sólo la pereza” (p.14).

La estela familiar marcará su carrera posterior. Carlos ingresará en la escuela militar de Saint Cyr, donde pasará dos años hasta la muerte de su abuelo⁴⁷. Durante este periodo no aprovecha el tiempo para su formación, donde holgazanea y “ve la vida pasar”. La muerte de su abuelo oprime más el desastre en la vida de un joven Carlos que aún no había cumplido la mayoría de edad, adentrándose en los vicios y en la desgana de un muchacho que lo ha perdido todo y que no encuentra motivación alguna.

Charles va a ingresar en la escuela de caballería de *Saumur*, en cuyo lugar recibe, casi en el mismo momento, la enorme fortuna que sus padres le habían dejado en herencia. El dinero no le traerá más que problemas, lo malgasta en todo tipo de excentricidades que un muchacho con la cabeza poco asentada, poco formado y con recursos económicos en el bolsillo puede llegar a realizar.

La búsqueda de nuevas sensaciones, del placer y las mujeres es la ocupación de su vida, sin hacer caso a ningún superior. Los consejos y las amonestaciones son constantes, lo que supone sendos arrestos y castigos que finalizarán con el siguiente informe sobre la conducta privada de Carlos (Etxezarreta Zubizarreta,1995):

“El 24 de noviembre, el Mayor, comandante del puesto, conforme a mis órdenes ha impuesto al Sr. De Foucauld recibió quince días de arresto simple por haber traído a Argelia a una mujer con la que vivía en concubinato en Francia, y haber rehusado hacerla volver a pesar de las órdenes del coronel, que le había concedido quince días para que la obligase a marchar.

Ante la obstinación de este oficial y habiendo empleado todos los medios de represión, no veo más que un medio para hacerle acabar con este estado de cosas que podría llegar a un grave ataque a la disciplina, y es pedir que este oficial sea puesto en no actividad y suspendido de empleo” (p.19).

⁴⁷ El 3 de febrero de 1878 muere su abuelo materno, el comandante Carlos Gabriel Beaudet Morlet.

6. LA EXPEDICIÓN ENTRE LOS MUSULMANES DE MARRUECOS (1883-1885)

Como cualquier joven Carlos navega por un sinfín de presentimientos e inclinaciones. Los vaivenes vitales le harán llegar al convencimiento de que desea convertirse en explorador de tierras desconocidas. Carlos quiere conocer el mundo, y tras especular con un viaje a Egipto, elegirá finalmente Marruecos. La elección por el país marroquí no era nada original para los que conocían al joven Carlos. La atracción por sobrepasar una frontera hasta entonces desconocida para los geógrafos occidentales por ser considerados espías⁴⁸, atrajo la curiosidad de una persona aventurera.

Carlos se va a preparar intelectualmente para la expedición, aprendiendo hebreo, árabe y técnicas de navegación. Carlos partió hacia Marruecos vestido de judío para que no lo confundieran con un colonizador francés o con un espía y para que lo dejaran entrar en aquella tierra. Finalmente, tras muchos impactos culturales y religiosos, a la edad de veintiséis años, publicó su investigación sobre el país con su obra científica *Reconnaissance au Maroc* (Foucauld, 1888) de la que se hablará más adelante.

7. MALETA Y RUMBO DIRECTO: REGRESO A FRANCIA, VIAJE A TIERRA SANTA E INSTALACIÓN EN LA TRAPA (1886-1897)

Tras su estancia en Marruecos vuelve a París, instalándose en la calle Miromesnil, número 50, cerca de donde vive su prima María Moitissier, y preparará su publicación científica que se ha enunciado más arriba, en un piso engalanado con decoración árabe. Carlos se siente triste e insatisfecho en su interior: ha descubierto un nuevo mundo que ha abierto unos ojos que estaban totalmente cerrados. La experiencia social de Marruecos y su impacto harán que, de nuevo, se encierre en sí mismo, llevando una vida oscura y solitaria.

⁴⁸ Los viajeros extranjeros no pueden hacer escala más que en Tánger y Mogador. Los diplomáticos no pueden instalarse más que en Fez, Marrakech, Rabat o Meknés.

María Moitissier, va a ser un gran soporte para el proceso de búsqueda que ha emprendido en Marruecos. Su relación personal propiciará la afectividad y el apoyo que le hace falta. Su prima le presentó al Padre Huelin, un sacerdote católico humilde y enfermo y amigo de la Sra. de Bondy, que trabajaba como ayudante en la Iglesia parroquial de San Agustín en la Ciudad de París.

El encuentro con el sacerdote fue una oportunidad para que Carlos calmara sus ansias interiores e interrogó al sacerdote sobre cuestiones espirituales y religiosas mezcladas con las ideas filosóficas positivas que tenía adquiridas. El Padre Huelin le hizo arrodillarse, confesar y comulgar. El encuentro con el sacerdote, después de su experiencia en Marruecos, fue decisivo para Carlos de Foucauld. La conversión a la religión cristiana-católica fue una verdadera transformación como él mismo afirmará en uno de sus textos (Sourisseau, 2018): “en cuanto creí que había un Dios, comprendí que no podía menos que vivir para Él” (p. 143).

Las personas que lo acompañaban en sus procesos vitales supieron respetar la libertad de aquel joven. El problema vino cuando Carlos manifestó su idea de hacerse monje. El Padre Huelin, siendo consciente de su trabajo científico, le recomendó realizar una peregrinación a los lugares donde vivió Jesús de Nazaret. La intención del Padre Huelin era que aquel explorador pudiera conocer a Jesús de Nazaret a través de la geografía y los lugares donde vivió antes de dar pasos a la vida religiosa. De gran huella interior será el viaje. Carlos se obsesionó con la Ciudad Nazaretana por ser el lugar del ocultamiento, sin muchas referencias de lo que allí realizaron Jesús, María y José.

Tras dos meses de expedición y abrumado por la idea de la imitación de la vida escondida y humilde de un obrero nazareno, entra a formar parte el 15 de enero de 1890, como religioso, en la comunidad de trapenses de Nuestra Señora de las Nieves con el nombre de *Marie-Albéric*. La Trapa no será para él más que una etapa de aprendizaje, de maduración y de preparación. La abandonó en febrero de 1897 (Saldaña Mostajo, 2022). Carlos tenía en ese instante treinta y nueve años.

8. SERVIDOR, LITERATO Y SACERDOTE CATÓLICO (1897-1904)

En su búsqueda personal por parecerse más a Jesús de Nazaret y apoyado por el Padre Huelin, vuelve a Nazaret para buscar un convento donde residir. Carlos será acogido como criado de un convento y vivirá, por elección propia, en una pequeña caseta de madera que se usaban para guardar los instrumentos de jardinería. Durante los tres años de servicio en el convento (1897-1900) y con el apoyo de la abadesa de Jerusalén, se plantea la vocación al sacerdocio católico y la creación de una nueva orden o congregación religiosa donde pudiera poner en práctica todas sus ideas sobre la trascendencia.

IMAGEN 2. *Caseta de huerto donde vivió Carlos de Foucauld en Nazaret*



Fuente: <https://www.carlosdefoucauld.org/hermano-carlos/su-vida/monje-y-ermitano/>

La gran proliferación literaria es destacable en el momento histórico en el que nos encontramos, en orden a la creación de la congregación, las “notas” de sus retiros o las “meditaciones sobre los santos Evangelios”⁴⁹. Los textos que datan de esta época son realmente ricos en experiencias e indicaciones. La aceptación del sacerdocio católico es otro gran acontecimiento dentro de la vida de Carlos. La ordenación presbiteral se produjo el 9 de agosto de 1901, donde fue incardinado en la diócesis de *Viviers* a la edad de cuarenta y tres años.

Carlos desea seguir buscando la trascendencia y quiere ejercer su sacerdocio en Marruecos, donde no había ni un solo sacerdote católico. El lugar era bastante desconocido para los europeos de la época, lo que constituía un gran reto. Carlos decidido por ejercer sus servicios religiosos, era uno de los pocos conocedores del territorio por sus trabajos científicos en aquel país, por lo que le fue mucho más fácil convencer a la autoridad eclesiástica.

El desembarco en Argel el 10 de septiembre de 1901 propiciaba la nueva aventura. Carlos fue recibido por el Prefecto Apostólico del Sahara. El prefecto le concede las necesarias licencias eclesiásticas para instalarse en *Beni-Abbés*⁵⁰, cerca de la frontera con Marruecos, contiguo a un puesto del ejército francés, como capellán castrense de la milicia. La vida de Carlos en *Beni-Abbés* se comparte entre atenciones a soldados franceses, árabes pobres y diferentes recepciones. Especial atención merecen las protestas de Carlos al gobierno francés sobre el comercio de esclavos (Fraternidades de Carlos de Foucauld, 1998), que fueron inmediatamente reprimidas por sus superiores eclesiásticos.

⁴⁹ Los escritos de Carlos de Foucauld concentran, en la actualidad, un total de dieciocho volúmenes.

⁵⁰ Beni Abbes es un territorio que se encuentra a unos 1.200 kilómetros al sur de Argel.

IMAGEN 3. *Carlos de Foucauld en Beni-Abbés con algunos soldados franceses*



Fuente: <https://www.carlosdefoucauld.org/hermano-carlos/su-vida/con-los-tuaregs/>

La literatura es su pasión para matar los ratos muertos entre las muchas atenciones a los soldados y árabes, conociendo el pueblo Tuareg en uno de los grandes viajes de apaciguamiento militar. La llamada fuerte por ocupar el último lugar hace que se enamore del pueblo Tuareg y, aunque le cuesta dejar Béni-Abbés, el 13 de enero de 1904 se encamina hacia Tamanrasset para vivir con el pueblo Tuareg hasta su muerte.

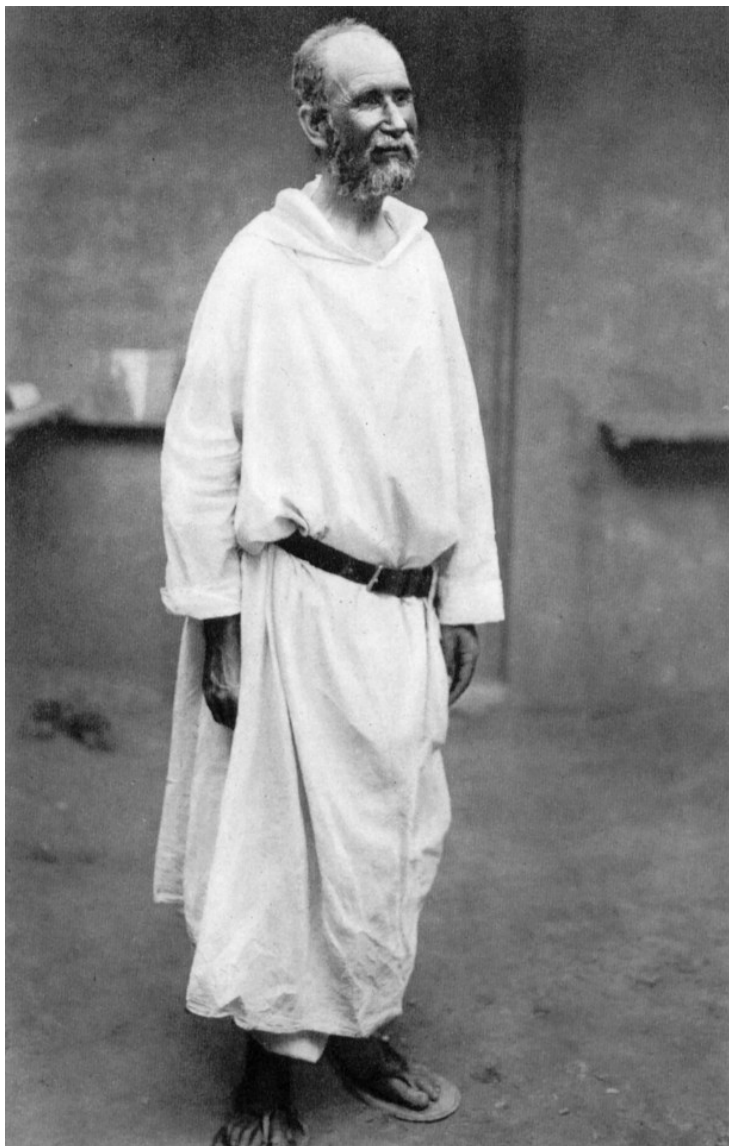
9. VIVIR Y HACER VIVIR: EL PERIODO ENTRE LOS MUSULMANES TUAREGS (1904-1916)

En el año 1905 quedará definitivamente situado entre los musulmanes tuaregs de Tamanrasset. La vida de Carlos era muy humilde, viviendo, en primer lugar, en una “zeriba”⁵¹ para después construir, con sus propias manos, una casa de barro y piedras. Durante este tiempo dedica once horas diarias al trabajo intelectual para terminar su diccionario y la gramática en lengua tamachek. Además, al tiempo, termina la

⁵¹ Una zeriba es una choza de hojas de palmera, característica de los habitantes del lugar.

traducción de poesías tuareg (Picón Salvador, 2017) que finalizará durante el año 1910 y que será una gran obra de referencia científica que resuena aún hoy en día.

IMAGEN 4. *Carlos de Foucauld alrededor de 1911*



Fuente: <https://www.carlosdefoucauld.org/hermano-carlos/su-vida/su-muerte/>

Los viejos fantasmas que vuelven a su cabeza, acompañados de una gran hambruna por la que pasa la región, producen su debilidad. Carlos se siente cansado y solo, y comienza a dudar de la utilidad de la tarea que está realizando, percibiendo el fracaso y la desilusión en la enfermedad. Los tuaregs van a cuidarlo para que no enferme más, dándole de tomar uno de los alimentos más preciados para aquella tribu, como era la leche de cabra. En el sufrimiento la colectividad musulmana se encontrarán cercanos a *Foucauld*, y el propio Carlos recordará ese bello gesto como un signo de la bondad humana.

El héroe militar, afirmará Ion Etxezarreta (1995), “va convirtiéndose en el pobre hombre que necesita de los demás. No sólo de sus patrocinadores franceses, sino de sus pobres vecinos. Es un pobre sacerdote que comprende que sus parroquianos son los musulmanes” (p. 31). Su vida en Tamanrasset va pasando sin muchas resonancias como una vida silenciosa. Carlos comparte su vida con los musulmanes tuaregs. Solo se pueden resaltar sus varios viajes a Francia con objeto de desarrollar “la Unión”⁵² donde se encontró con los pocos amigos que le quedaban.

Llegamos a agosto de 1914. El mundo entero se alborota. Estalla la I Guerra mundial y con ella el mundo tuaregs. Carlos, con el fin de resguardar a los vecinos del lugar, manda construir una ermita-fortín para salvaguardar a aquellos habitantes si la contienda bélica llegase a Tamanrasset.

10. EL ÁNGEL HA CAÍDO: LA MUERTE DE CHARLES DE FOUCAULD (1916)

En la tarde del 1 de diciembre de 1916. Carlos se encuentra en su ermita-fortín. Una voz desde fuera le pide que salga. El Madini, un conocido que había sido cuidado por Carlos antiguamente y que se dedicaba a la agricultura, lo llama. Carlos es engañado y traicionado. Foucauld

⁵² La «unión de hermanos y hermanas del Sagrado Corazón» es una asociación espiritual, fundada por Charles de Foucauld, cuyos puntos centrales serán: La imitación del «Modelo Único», la vida Eucarística y la vida apostólica centrada en los necesitados. La asociación fue erigida canónicamente por Mons. Bonnet y Mons. Levinhac, quienes mostraron su aprobación a los estatutos.

es puesto obligatoriamente de rodillas para interrogarlo, pero guarda silencio y no responde. Los interrogadores le dejan de rodillas frente a un muchacho con fusil en mano para saquear la ermita-fortín. El saqueo salió mal y, entre medias, el muchacho pierde la calma y preso del miedo y la incertidumbre dispara a bocajarro. La muerte se le había echado encima a nuestro protagonista.

El relato de la muerte de Charles de Foucauld es contada por Robert Ellsberg, recogido en los escritos esenciales (1999), de la siguiente manera:

“Al caer la noche del 1 de diciembre de 1916, mientras Carlos de Foucauld ora en su ermita de Tamanrasset, un remoto puesto avanzado en el desierto sahariano de Argelia, oye cómo llaman con insistencia a la puerta. [...] A pesar del aislamiento de su eremitorio, el hermano Carlos estaba acostumbrado a recibir visitas a todas horas [...]. Pero en la última etapa de su vida había empezado a tomar precauciones insólitas. Los ecos de la guerra mundial en Europa llegaban incluso a aquel rincón aislado del desierto. Le habían advertido que los rebeldes tuaregs, empujados por la hermandad de fanáticos musulmanes, podrían estar esperando una oportunidad para descargar un golpe contra los infieles franceses. Por eso había fortificado su eremitorio y no abría la puerta mientras no averiguase quién estaba llamando.

La arena del desierto había amortiguado el ruido producido por los camellos y por los cuarenta hombres armados que rodeaban el pequeño fuerte. El que llamaba a la puerta se identificó como el cartero. En realidad, era un miembro de una tribu del lugar, conocido de Carlos, que había aceptado un soborno a cambio de traicionarlo. Confiadamente, desatancó la puerta y extendió la mano, pero otras manos lo sujetaron con violencia. Los rebeldes entraron y le ataron los brazos. Mientras algunos de ellos lo sujetaban para interrogarlo, otros buscaban objetos de valor en el eremitorio. Carlos no respondió a sus preguntas, sino que se limitó a orar en silencio, mientras un muchacho de quince años apretaba un rifle contra su sien. Cuando habían pasado veinte minutos, se escuchó el ruido de dos camellos que se acercaban. Carlos empezó a moverse. El muchacho perdió la serenidad y le atravesó la cabeza de un disparo.

La muerte solitaria de Foucauld fue semejante a la soledad y la oscuridad de su vida. Había pasado varios años en el desierto preparando el camino a unos seguidores que nunca llegaron, y sus esfuerzos terminaron de esta manera: con un disparo en la noche, un estruendo rápidamente absorbido por la fría arena de las dunas cercanas. Comparado con los ríos de sangre derramada a la sazón en Europa, era un acontecimiento relativamente insignificante” (p.15-16).

En efecto, la muerte de Carlos de Foucauld deja un aura de mutismo en el silencio de la noche, que será interrumpida por los banquetes de los saqueadores. Su cuerpo fue encontrado tres semanas después en el lugar donde fue asesinado. Los musulmanes que convivían con aquel sacerdote católico se llenaron de consternación, sobre todo el jefe de los tuaregs que escribe a sus familiares (Sourisseau, 2018):

“En cuanto me enteré de la muerte de nuestro amigo, tu hermano Carlos, mis ojos se cerraron. Lloré y vertí muchas lágrimas, y estoy en un gran duelo. Carlos, el marabú, no ha muerto solo para vosotros; ha muerto también para todos nosotros. ¡Que Dios le dé la misericordia y que nosotros nos encontremos con él en el paraíso!” (p.655).

11. CONCLUSIONES

La semblanza de san Carlos de Foucauld constituye, hoy en día, un verdadero paradigma para solventar las complejidades fronterizas con las que cualquier individuo humano se puede encontrar. Su camino vital, desde lo más alto de la elite francesa hasta una vida cuasi oculta entre tuareg, revela un proceso trasformador humano y espiritual en el personaje que, eligiendo habitar en la frontera, prefirió la transformación radical.

Lejos de los métodos evangelizadores conocidos, el sacerdote Foucauld se propuso experimentar el Evangelio de Jesucristo de manera silenciosa y con una presencia humilde sin exigir conversiones desmedidas. En ese sentido, Carlos de Foucauld abrirá una alternativa en la Iglesia Católica ofertando la verdadera amistad y el diálogo entre personas que piensan y creen de manera diferente. Ciertamente, el mensaje vital del protagonista es novedoso y actual para un mundo contemporáneo que parece apostar por levantar nuevas fronteras.

12. REFERENCIAS

- Castillon, M. (1982) *Charles de Foucauld*.
- Etxezarreta Zubizarreta, I. (1995) *Hacia los más abandonados. Un estilo de evangelización. El hermano Carlos de Foucauld*.
- Foucauld, C. (1999) *Escritos esenciales*.
- Foucauld, C. (1888) *Reconnaissance au Maroc, 1883-1884. Ouvrage illustré de 4 photogravures et de 101 dessins d'après les croquis de l'auteur*.
- Fraternidades de Carlos de Foucauld, (1998) *Carlos de Foucauld. Obras espirituales. Antología de textos*.
- Picón Salvador, M.C. (2013) Carlos de Foucauld y su prima María de Bondy. *Iesus Caritas*, 185, 5-24.
- Picón Salvador, M.C. (2017) *Evangelizar en nuestro contexto intercultural y de indiferencia religiosa. La espiritualidad de Carlos de Foucauld como referencia paradigmática*.
- Pozo Oller, M. (2016). Primeras etapas de una búsqueda. *Iesus Caritas*, 188, 14.
- Saldaña Mostajo, M. (2022) *El hermano inacabado. Carlos de Foucauld*.
- Sourisseau, P. (2018) *Charles de Foucauld. 1858-1916. Biografía*.

INCLUSIVIDAD Y POLARIZACIÓN EN LA FRONTERA GLOCAL

EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN: LAS FRONTERAS, ENTRE LA GLOBALIZACIÓN DIGITALIZADA Y LOS DISCURSOS POPULISTAS

Desde la proliferación de las tesis organicistas sobre las fronteras de Ritter (1862, v) o las más censuradas de Ratzel (1897) por su *Lebensraum* delimitado por fronteras omnímodas, tradicionalmente las fronteras han tenido en el imaginario colectivo una concepción limitativa (Sanz 2023, 256). De forma muy semejante se han interiorizado en las disciplinas politológicas e historiográficas ocupadas de fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales directamente diferenciados por fronteras. Habitualmente, además, han impuesto una percepción física de los límites, aunque obedezcan a una idea de fronteras cambiantes o extendidas (Curzon 1907, 36). La intangibilidad de las fronteras es un axioma que ha pasado desde la esfera jurídica internacional al imaginario colectivo social.

Sin embargo, la interacción del paradigma de la hiper conectividad con la globalización está cambiando significativamente esa percepción social para abrir paso a nuevas concepciones directamente ligadas con la digitalización. El resultado ha comenzado a ser una diferente forma de percibir, e incluso de aprovechar las fronteras, como espacios más porosos de intercambio cultural y social, como ya antes lo habían sido de intercambios económicos. Este es un proceso -en estos momentos mucho más que un resultado- que no puede ser ajeno a la reflexión teórica en el mundo académico sobre la continuidad conceptual de las fronteras

como barreras de contención imposible a modo de compartimentos estancos, habida cuenta de su flexibilidad y permeabilidad más reciente.

Esta dinámica conceptual puede entenderse como una evolución teórica de la tesis de la frontera como espacio socialmente construido o en permanente transformación social que caracterizó desde los años ochenta del pasado siglo una buena parte de los acercamientos sistémicos y estructuralistas de las Relaciones Internacionales en relación con la Geografía Física (Pillet 2004, 142).

El optimismo bienintencionado de hace dos décadas sobre el ensanchamiento digital de un mundo que arrumbaba fronteras separadoras (Sánchez 2001, 148) se ha ido modulando notablemente, habida cuenta del recrudecimiento de algunos discursos políticos de renacionalización y de endurecimiento de las políticas migratorias, vuelve a ponerse el acento en la concepción tradicional de las fronteras como barreras últimas contra los movimientos demográficos expansivos de todo signo, desde las inmigraciones de base económica hasta las demandas de refugio político, pasando en los últimos tiempos por los desplazamientos masivos forzados como consecuencia de enfrentamientos bélicos, que no dejan de ser una vergüenza social a estas alturas. Estas concepciones separadoras de las fronteras se basan más que en percepciones proactivas de diferencia social, económica y cultural del pasado, en pulsiones identitarias reactivas. En este punto se han vuelto terreno abonado para el paso de los discursos nacionalistas a los relatos populistas con resultados dispares y perspectivas igualmente refractarias a la inclusividad. El empuje ejercido por el aprovechamiento inmediato al servicio de los intereses de las fuerzas políticas situadas en los extremos del arco parlamentario, y de forma particular de las estrategias de captación de voto descontento de las derechas radicales, demanda una reflexión desde el ámbito académico que tenga en cuenta la volatilidad de las posiciones políticas de la ciudadanía de las sociedades europeas comunitarias.

Sobre todo, porque si tradicionalmente esta cuestión se insertaba plenamente en el acervo ideológica de las fuerzas políticas, ha pasado a situarse peligrosamente en la cultura política de amplias capas sociales de los países pertenecientes a la Unión Europea. Mientras que la ideología está construida preferentemente con ideas y creencias situadas en

el nivel intelectual, es decir, tienen constituyentes prioritariamente reflexivos, la cultura política abastece los argumentos para el comportamiento político -y especialmente dentro de este para el comportamiento electoral- mediante elementos menos meditados autónomamente de forma crítica y más tomados del ambiente, al responder a planteamientos más emocionales. En el caso de la comprensión de las fronteras como barreras separadoras hemos de concluir que incluso más que emocionales, viscerales.

Creemos que existe, por tanto, un espacio para la reflexión académica sobre el cambio de paradigma interpretativo de las fronteras atento a la dupla de globalización inclusiva y polarización excluyente. Sobre este cambio de mentalidad se proyecta una suerte de debate falseado sobre el paradigma de las fronteras digitales. La mundialización del paso de las relaciones económicas y sociales desde la esfera presencial al ciberespacio ha propiciado una suerte de rearme local de las fronteras, en el que los límites frente a la globalización se establecen en las preferencias de los ciudadanos en cuanto que cibernautas. Es imprescindible considerar cómo este proceso se está multiplicando en las sociedades abiertas que a su vez responden al denominado paradigma de la hiperconectividad.

Se trata de una cuestión de enorme interés politológico que excede el marco de debate previo -y parcialmente apagado en la polarización actual, si no agotado- sobre el multiculturalismo europeo. Por tanto, los ejes explicativos de este capítulo se relacionan principalmente, en primer lugar, con la verificación en lapsos temporales significativamente breves de la eventual transformación profunda de los paradigmas conceptuales sobre las relaciones sociales -tanto presenciales como digitales- que empujan al reemplazo de los paradigmas sobre las fronteras estatales en un sentido limitativo, poniendo de relieve su solapamiento con las fronteras digitales. En segundo término, también con la diferente interiorización en las mentalidades contemporáneas de la interconectividad del ciberespacio como dimensión inclusiva que modifica las fronteras lejanas mientras subsisten paradójicamente las desconexiones de las fronteras cercanas, incluso en un espacio geográfico comunitario tan profundamente marcado en los años anteriores por la permeabilidad ofrecida por el Acuerdo de Schengen.

De estos párrafos introductorios se deduce ya la relación estrecha entre diversas dimensiones coexistentes en estas nuevas percepciones sobre las fronteras, desde las inercias de lo jurídico hasta la vivacidad de lo cultural pasando por lo político y lo económico que tan inconsistentemente operan en sentidos contrarios en los relatos populistas que demanda los beneficios de la expansión comercial a la vez que medidas comercialmente proteccionistas, como las arancelarias, preteridas en los años anteriores, junto con más controles migratorios. Solamente en los relatos simplificados y falaces del populismo radical existe la imposición unilateral de restricciones económicas -en tres campos como el comercio, la circulación monetaria y las localizaciones de la producción industrial- sin que otros agentes económicos hagan sus correspondientes movimientos en sentido inverso.

Con todo, estas narrativas sesgadas calan en una parte de la ciudadanía de forma alarmante para mantener estándares democráticos de calidad, razón por la que urge un aporte académico que proporcione algunos elementos de juicio al margen del calor de la contienda política parlamentaria sobre la pervivencia del estereotipo de las fronteras como contenedores del modelo bodiniano de soberanía geográficamente acotada, dado que el proceso de integración europea ha permitido acompañar los aspectos puramente territoriales a otros más competenciales o funcionales con resultados positivos. Si incluso para esas marcas de la soberanía se ha ido dando paso a formas de relación más colaborativa a escala internacional, no debería suponer un problema insalvable modular esas aspiraciones de comprensión neo excluyente de las fronteras.

2. OBJETIVOS: CORRELACIONAR MENTALIDADES Y FUNCIONES DE LAS FRONTERAS

La finalidad principal de esta comunicación es identificar ese aludido cambio de paradigma comprensivo de las fronteras que parte de la noción de frontera como espacio absoluto (Arriaga 2012, 74). Este objetivo permitirá pasar de una mera intuición que no es suficiente para el análisis social científico a una constatación empírica sobre la que sustentar la tesis de la variación de las teorías realistas de las Relaciones Internacionales

basadas en la primacía del interés nacional. Afortunadamente el tenor literal de las más recientes Estrategias Nacionales de Seguridad muestra cambios significativos a este respecto. Ciertamente no se trata de una novedad en el marco teórico de la geografía humana, puesto que hace un siglo se vienen defendiendo las tesis de las fronteras como espacios dinámicos (Ancel 1936, 57) frente a los planteamientos estratégicos de la geopolítica de las fronteras como zonas estratégicas, e incluso.

Para ello se parte de la noción operativa tradicional, buscando nuevas semánticas de signo contrapuesto, ya que se han forjado fronteras cercanas, no jurídicas, sino políticas, sociales y económicas. El inicio de la transformación de la idea de frontera operada como consecuencia de la globalización (Medina 2005, 266) ha ido dando paso a la aparición del concepto de frontera digital cercana que marca límites de desarrollo a escala local. Los otros, aquellos que viven fuera de nuestras fronteras no están en otro país, sino en otra dimensión tecnológica y cultural (Robles et al. 2016, 98). Sin embargo, siendo muy importante esta paulatina transformación, no es el objeto de nuestro estudio, aunque ayuda a aproximarlos, pues nuestro interés se centra en el entrecruzamiento entre frontera política física y frontera digital internacional que da como resultado un nuevo juego de identidades y alteridades desde el Estado nación jerarquizado a fronteras entre redes no interconectadas (Martínez Luna 2018, 180).

Complementariamente el segundo objetivo es apuntar prospectivamente la disolución o el fortalecimiento de las fronteras digitales mediante la fijación de algunos estándares, ya que no mecanismos cuantitativos de medición, de aceptación compartida mucho más difícil en el escenario político comunitario actual vista la actitud de los grupos parlamentarios del Parlamento Europeo que defienden planteamientos de derecha radical. Quizás en este punto medir no se aún posible en términos homogéneos para comparar la escala comunitaria y las estatales entre sí, pero sí es posible evaluar el grado de aceptación de las políticas de fronteras acordadas en el espacio Schengen, como primer paso para intentar un procedimiento de medición más ambicioso que el que es ahora realísticamente posible.

La noción tantas veces reformulada de soberanía digital (Cancela 2021, 125) en relación con la autosuficiencia tecnológica ha venido a perfilar la noción de fronteras digitales. Se trata de fronteras invisibles que refuerzan las visibles, que sitúan territorios y grupos humanos en situación de subordinación tecnológica y que no son equiparables miméticamente a las diferencias internas creadas como consecuencias de las brechas digitales tecnológica, económica y educativa dentro de un mismo país, sino que refuerzan las diferencias de acceso a la tecnología, bien en función de las circunstancias derivadas de la no permisividad política -así en el caso chino-, bien como consecuencia de la falta de las infraestructuras -como en amplios espacios africanos-.

3. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR

Se propone una metodología cualitativa mixta que partiendo de una revisión sistemática de la literatura reciente sobre la noción de frontera en la época digital explore la evolución en el corto plazo diacrónicamente de ese cambio de paradigma sobre la interiorización ciudadana de las fronteras. Si la desaparición de la impresión de fronteras de bloque del mundo bipolar había dado paso a una relajación misma de la importancia de todo tipo de frontera, se asiste en un lapso temporal corto a una revivificación de las barreras de entrada de migrantes, no solamente fronterizas, sino también de regulación jurídica y requisitos económicos que ha vuelto a poner a las fronteras en el centro del debate conceptual de las Relaciones Internacionales al analizar los cambios acumulativos que en el últimos lustro han dado lugar a cambios sistémicos en el debate político.

Se apoya en el método contrastivo para comparar experiencias culturales diferentes. Basta para justificar este enfoque comparativo observar las diferencias entre el concepto de frontera comunitario de Schengen y las nociones estratégicas manejadas recientemente por Rusia para justificar sus intervenciones expansionistas irrestrictas en el anterior espacio soviético.

Dado que hay una naturaleza compleja y multidimensional del concepto de frontera (con dimensiones geográficas más espaciales que territoriales y más sociológicas que jurídicas) se aprecia una interconexión de

múltiples factores de permanencia y cambio que originan la insuficiencia de una visión un lineal de este fenómeno de mutación del imaginario sobre las fronteras operada como consecuencia del influjo de lo digital sobre lo físico.

De ahí que se prefiera una metodología interdisciplinar ya que esa variación conceptual es un objeto de estudio compartido, como acredita la bibliografía secundaria citada en este capítulo, entre la Geografía Humana, las Relaciones Internacionales, el Derecho Internacional, la Ciencia Política, la Antropología, la Sociología y la Comunicación, entre otras disciplinas. A la hora de conjuntar las tradiciones académicas y los límites epistémicos de la investigación nuestro enfoque es prevalentemente politológico, y más concretamente el adoptado en las Relaciones Internacionales, si bien en la medida en que el autor es también geógrafo, se comparte la convicción de que las teorías más ambiciosas para aprehender íntegramente nuevas nociones de frontera se apoyan en conceptos elaborados fuera de la visión estratégica de la geopolítica internacional.

Ahora bien, esta mirada interdisciplinar no puede circunscribirse exclusivamente a las propuestas académicas de paso de la visión estatocéntrica a otros enfoques multifacéticos de los estudios críticos de fronteras propios de los Critical Border Studies, en el sentido en que se mencionan en el apartado de discusión.

Para tratar una pregunta de investigación tan compleja como la que afecta al conjunto de factores ideológicos que explican la creciente polarización proyectada sobre las funciones excluyentes de las fronteras se ha considerado conveniente articular el impulso de la investigación mediante dos hipótesis de trabajo complementarias:

Así la primera hipótesis hace referencia a la modificación de la percepción de intangibilidad de las fronteras, siempre salvaguardado un nivel estratégico mínimo de seguridad nacional que en las nuevas perspectivas de seguridad integral no solamente aluden a la seguridad militar y policial, sino también a aspectos de seguridad económica, sanitaria, alimentaria, energética y tecnológica.

4. RESULTADOS: POLARIZACIÓN E IMPACTO LOCAL

Aunque hasta el momento esas transacciones sociales hacia una nueva mentalidad sobre la frontera son más un proceso abierto que un resultado, la evidencia objetiva es que la concepción sobre las fronteras políticas ha cambiado notablemente como consecuencia de la permeabilidad exponencial de las sociedades abiertas, pues se ha pasado de las fronteras nacionales a las fronteras glocal, en una globalización que no deja de establecer factores diferenciales para otras comunidades percibidas como diferentes a escala local.

Al profundizar en la primera hipótesis de trabajo resulta meridianamente clara la estrecha relación entre reformulación de la intangibilidad de las fronteras y ampliación o relajación de los umbrales de tolerancia en las fronteras nacionales digitales. Dicho de otra forma, si la vulneración presencial de las fronteras físicas sigue desencadenando contundentes respuestas armadas como demuestran los enfrentamientos en Ucrania y la Franja de Gaza o Siria, se ha asistido también a una cierta relajación de las respuestas estratégicas automatizadas. Bien por imposibilidad de control de una frontera que más que porosas son evanescentes, como sucede en el Sahel, especialmente en el norte de Mali con una respuesta de la comunidad internacional muy distinta de la mantenida en la década anterior, o bien la inconveniencia de una escalabilidad descontrolada, como sucedió con los ataques israelí y norteamericano a Irán.

Pero no dejamos de anotar otra dinámica paralela e igualmente importante. Las fronteras digitales que afectan al ciberespacio prevén respuestas firmes en las Estrategias Nacionales de Seguridad y en las Estrategias Nacionales de Ciberseguridad frente a ciberataques de terceros Estados o sus agentes, y sin embargo la práctica cotidiana desmiente esa contundencia teórica. El constante cruce de fronteras con finalidad hostil del ciberespacio sería desastroso en el mundo presencial físico.

La segunda hipótesis alude a los efectos de la plataformización digital de los mensajes políticos, tanto de consumo interno como internacionales, en lo que concierne a la pervivencia funcional de las fronteras en relación con los movimientos de migrantes y la defensa ha amplificado las cámaras eco partidistas. En ellas los mensajes sobre la

reformulación de los usos de las fronteras no son nunca transnacionales, sino que se repiten a escala nacional invariablemente los mismos parámetros discursivos e idénticas narrativas populistas y demagógicas.

En esta coyuntura no existe verdadero debate centrado en unos usos más inclusivos de las fronteras, sino el reforzamiento de las burbujas de filtro sobre el eje unívoco frontera-inmigración. En consecuencia, este eventual debate sobre reformulación del concepto de frontera ha salido del conjunto de propuestas deliberativas para adquirir tintes exclusivamente prescriptivos, lo que dificulta una comprensión más cultural que jurídico-política de las fronteras estatales precisamente en un momento en que en las sociedades abiertas la distancia entre grupos sociales multiétnicos tiende a plantearse de forma excluyente y rígida.

De ahí la impresión de que las pervivencias de los viejos estereotipos fronterizos mantengan aun un peso significativo al analizar los resultados de esta investigación. Persiste una mentalidad de frontera como elisión de las interacciones reciprocas en territorios vecinos, de manera que la frontera se percibe como un resultado dado de mantenimiento de un acuerdo o incluso de una imposición política que se mantienen en el tiempo y no como un espacio convivencial de intercambio.

Los aspectos locales sirven para bajar de la abstracción a las teorías críticas de la seguridad y las fronteras y para subrayar los lazos eficaces por encima de las vulnerabilidades de penetración y los riesgos derivados del tráfico de personas y drogas del crimen organizado transfronterizo. Es misma perspectiva glocal ayuda a superar la amenaza de fragmentación de las sociedades fronterizas.

Y sin embargo, frente a los más sonados casos de disenso como los de las islas Senkaku, las Kuriles o el Esquibo, se observa que a ambos lados de cada frontera las comunidades locales han sido capaces de subvertir esas imposiciones históricas (las experiencias de la raya hispanoportuguesa son un buen ejemplo de esas continuidades socioculturales por encima de las diferencias políticas institucionalizadas, incluso cuando eran necesarios pasos fronterizos, pasaportes y visados). De ahí la importancia de lo local aun en contextos de modificación global de la mentalidad transfronteriza, pues se modula profundamente la noción de frontera política con la relación social y la noción de frontera ideológica con la relación cultural.

Sobre todo, porque es creciente el sentimiento refractario de igualitarismo que traslada al ámbito fronterizo un principio de igualdad constitucional elemental. Este es un aspecto de clara inconsistencia en los discursos xenófobos y en algunas propuestas en materia de seguridad de la derecha radical, puesto que en puridad y con la obligación de respuestas jurídicamente iguales habría que aplicar a toda ciudadanía extra nacional idéntica respuesta jurídica, mientras que los estudios empíricos demuestran una respuesta emocional muy distinta cuando esa idea separadora de frontera se aplica a Francia y Portugal que cuando se aplica a Marruecos, o los requisitos de entrada se proyectan sobre una comunidad iberoamericana de la que se dice en la propaganda partidista perteneciente a un mismo espacio histórico y cultural hispánico.

Se aprecia, en la mayoría de los casos esa continuidad de la idea de frontera como mecanismo de control social, particularmente en lo que se refiere a la regulación de los flujos migratorios.

Sin embargo, junto con esos resultados negativos que son los que se agrupan por el lado de la polarización, se observan también simultáneamente otros positivos por el lado de la inclusividad. Así, el más evidente de ellos es situar esas diferentes percepciones de la frontera entre los temas de debate político. La frontera ocupa un lugar relevante en la fijación de la agenda política de la deliberación parlamentaria, aunque en ocasiones se traslade desde el debate público una impresión excesivamente rígida.

Como consecuencia de ello observamos lo que puede identificarse como un giro antropológico del debate sobre las fronteras en lo que se refiere a la identificación mimética entre movilidad e inseguridad. Ciertamente es que falta mucho por hacer, pero es precisamente en la dimensión educativa en la que cabe situar el origen de esta diferente percepción afortunadamente y no en el más polarizador enfrentamiento político. De ahí que haya que evitar la simplificación demagógica del debate inducido desde la derecha radical respecto a la inviolabilidad de las fronteras como impermeabilización social.

Primero porque esconde otro elemento excluyente en cuanto que se pretende aplicar retrospectivamente a comunidades ya instaladas en el interior de las sociedades europeas, incluso durante generaciones. En

realidad, no es pasar la frontera, sino haberla pasado. Y segundo porque justifica un discurso igualmente radical en contra de las políticas comunitarias inclusivas desde el otro lado del espectro político muchas veces con la excusa de la salvaguardia de los derechos sociales de importante impacto económico en los presupuestos. Basta a este respecto ver el trasvase de votos hace años impensable desde partes del electorado de izquierda a los partidos de derecha radical, aspecto este particularmente estudiado en algunas localidades meridionales francesas en el trasvase desde antiguos votantes comunistas a los candidatos lepenistas, pero a estas alturas algo más moderado, aunque persistente a través del discurso anti-establishment (Antón Mellón y Hernández Carr 2016, 24).

5. DISCUSIÓN: CUÁNTA INCLUSIVIDAD SE ESPERA EN LA FRONTERA

Mientras que se analizan nuevos procesos de fronterización, por utilizar la terminología de *bordering* o *borderwork* del enfoque en las fronteras como procesos o *bordering process*, ese desafío a la idea de línea heredada está tratando de deconstruir visiones estáticas sin conseguirlo convincentemente a la vista del debate parlamentario comunitario. Si en los años precedentes el debate se centraba en cómo debían ser de porosas unas fronteras en constante cuestión, parece imponerse hoy la negociación sobre el rescate de las fronteras. De este modo se ha vuelto a poner en el centro del debate la reterritorialización de las fronteras frente a las tesis que abogaban anteriormente por la desterritorialización.

El debate se centra en el grado de inclusividad social que se negocia políticamente mediante el mayor o menor hermetismo de las fronteras. Esto es, cómo se puede atemperar esa polarización afectiva y no solamente la polarización política con una mayor consideración de las fronteras como espacios de interacción. Para ello debe incluirse este debate en otro de más amplio alcance, cual es el giro desde una visión estatocéntrica a otra volcada en las personas, con una visión más de frontera como método de análisis de los procesos de globalización apoyados eficazmente en la digitalización. No se trata de alargar los encontronazos en torno de los refugiados y el derecho de asilo, que tiene su dinámica y

regulación propias, sino de hablar de protección de personas vulnerables, especialmente menores y de un acceso mínimo a servicios esenciales que impida que cualquier riesgo sea aceptable por huir de la pobreza o la persecución. Esa inclusividad que refuerzan los factores locales actúan en el sentido de disminuir la desigualdad y la discriminación e implica una visión más transparente de la actividad en las fronteras.

La polarización política en torno a las fronteras ha rendido réditos electorales importantes en el rearme de las opciones de derecha radical a la vez que ha alentado contramovimientos de protesta en el lado opuesto del espectro político. Las tesis postmodernas amparan cada una de esas visiones opuestas, pero nos parece que deben alcanzarse consensos de Estado dentro de cada país e internacionales a nivel global que aseguren el menor impacto posible de los discursos extremistas en relación con la instrumentación partidista de las fronteras.

Los factores locales aludidos han servido para ponderar útilmente la incorporación de otros aspectos que no son propia y exclusivamente los ligados al control de las fronteras. Sobre todo, porque introducen una diferente arquitectura institucional en los modelos de gobernanza multinivel que afectan directamente a las fronteras.

Sobre este ya de por sí resbaladizo objeto de análisis se vuelcan las reticencias sobre la diversidad en los casos de interculturalidad, que tantas veces se trasladan sesgadamente a las opiniones públicas como tensiones entre identidad e inclusividad. En nuestra opinión el peor servicio que se puede hacer a un debate reflexivo y sereno sobre la reorientación de las fronteras en un mundo forzosamente más inclusivo a nivel presencial, como lo ha sido a nivel digital, es constreñir ese debate ligándolo a la cuestión de la multiculturalidad interna y no a nuevas formas relacionales transnacionales que vayan más allá de los meros intercambios comerciales o de prestación de servicios para abrazar aspectos culturales y sociales. Incluso para esas visiones políticas, legítimas en una democracia avanzadas, pero profundamente divisorias de la pervivencia de las nociones duras de frontera no puede ser ya más fronteras, sino otras fronteras.

En este punto el campo de batalla ideológico se muestra con la mayor crudeza porque a las posiciones de la derecha radical populista se han

opuesto otras de naturaleza postcolonial que ponen el acento en la disolución del persistente poder de las fronteras subrayando que su único papel sería el de la legitimación de la alteridad forzada entre lo nuestro y lo ajeno con la perpetuación de las desigualdades basadas en la legitimación de la violencia en la defensa de las fronteras. Se trata de una visión igualmente excluyente percibida desde el espacio europeo y, por muchas críticas que se hagan al pretendido eurocentrismo cultural de las tesis en soporte de la visión dura de la frontera, desconocer la cruda realidad en términos de inclinaciones de la opinión pública e incluso crecientemente de contestación electoral es desconocer que un maximalismo no se vence con otro de signo opuesto. En todo caso, esas visiones no son atemporales, pero sí transversales en otros espacios culturales y políticos, como los iberoamericanos (Soto 2013, 174) o los africanos (Mbembe 2008, 168).

No será posible abordar esta discusión si no hay una elevación del discurso político partidista, es más, si no hay una recuperación del discurso, que en estos momentos ha cedido todo protagonismo a las narrativas a corto plazo que se prestan para la turbopolítica, en la aceleración social que concede más relevancia a lo urgente que a lo importante y que se queda atrapada en un aluvión de noticias parciales, sin necesidad de profundizar en causas, sino solamente de justificar consecuencias.

La plataformización del mensaje político sobre las fronteras, las identidades nacionales, la fallida ciudadanía europea, las tendencias centrífugas nacionales, la multiculturalidad aplicada a la diferenciación de base étnica y religiosa y las propuestas de control migratorio son claros ejemplos de cómo se simplifican estas narrativas en el imaginario de parte de las opiniones públicas europeas, dando lugar a un refuerzo de la vieja idea de fronteras como líneas separadoras.

6. CONCLUSIONES

El disenso ideológico se refuerza con este debate sesgado que frecuentemente se tiñe de elementos emocionales, creando narrativas interesadas, cuando no abiertamente manipuladas, que presentan solamente una parte del asunto, la relacionada con las migraciones, y sólo desde el

prisma político, cuando en realidad esa visión debería contemplar las dimensiones social y cultural adecuadamente.

No puede dejarse fuera del análisis el aspecto educativo que pueda disminuir el efecto polarizador de este debate. Curiosamente es la base económica de la apertura fronteriza la que ha ganado adeptos en el imaginario conservador para la causa de las fronteras como lugar de intercambio frente a las fronteras como zona de exclusión. El problema, contemplado desde la óptica politológica, es que la derecha radical asume más bien poco del acervo conservador clásico, de manera que no se autoexige un mínimo de coherencia argumentativa. Con la inconsistencia propia del populismo se afirma que es posible tener lo mejor de ambos planteamientos: apertura fronteriza económica y hermetismo fronterizo social y migratorio. Aunque en los últimos meses incluso esa postura está encontrando dificultades por la proliferación de las propuestas arancelarias, poco meditadas y previsoras del desencadenamiento de una cadena de reacciones equivalentes anticíclicas.

De ahí la insuficiencia de las propuestas ideológicas de los dos partidos mayoritarios en el arco parlamentario europeo, sobrepasados por la volatilidad de los apoyos electorales y atrapados en esa urgencia reactiva del discurso fronterizo ligado al de la seguridad, y este a su vez al de la inmigración, que solamente favorece al incremento del apoyo electoral a las opciones de derecha radical, por otro lado, necesariamente atemperadas cuando alcanzan el gobierno, como demuestra el caso italiano. La respuesta es necesariamente más educación, sin que se deba caer en el falso dilema dicotómico y excluyente de más regulación jurídica o más educación inclusiva.

Si durante algunas décadas se había conseguido un desacoplamiento fructífero del binomio frontera / identidad parece estar revirtiendo ese esfuerzo como consecuencia de las tensiones nacionalistas agitadas por la derecha radical populista en muchos países, no solamente europeos. Por ello es más necesario que en tiempos anteriores reforzar el contrapeso de factores locales y globales que atemperen las presiones ideológicas sobre las fronteras en recesión.

7. REFERENCIAS

- Antón Mellón, J. y Hernández Carr, A. (2016). El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: parámetros ideológicos y motivaciones sociales. *Política y Sociedad*, 53 (1), 17-28. Universidad Complutense de Madrid.
- Arriaga Rodríguez, J. C. (2012). El concepto frontera en la geografía humana. *Perspectiva Geográfica*, 17, 71-96. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cancela, E. (2021). A vueltas con el concepto de soberanía (digital). *Hastapenak: Revista de Historia Contemporánea y Tiempo Presente*, 1, 124-143. Hastapenak.
- Curzon, N. (1907). *Frontiers*. Clarendon Press.
- Luna, S. (2018). La frontera y el archivo según las nuevas condiciones de la visualidad digital. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 78, 177-192. Apostadigital.
- Medina Morales, D. (2005). Espacio y globalización: ¿hacia un nuevo concepto de frontera? *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 55 (extra 1), 265-282. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mbembe, A. (2008). Al borde del mundo: fronteras, territorialidad y soberanía en África. En S. Mezzadra (coord.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales* (pp. 167-196). Traficantes de sueños.
- Pillet, F. (2004). La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Investigaciones Geográficas*, 34, 141-154. Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ratzel, F. (1897). *Politische Geographie*. R. Oldenbourg.
- Ritter, K. (1862). *Geographical Studies*. Goul and Lincoln.
- Robles, J.M., Antino, M., de Marco, S. y Lobera Serrano, J. (2016). La nueva frontera de la desigualdad digital: la brecha participativa. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 97-116. CIS.
- Sánchez, J. (2001). Activismo sin fronteras: movilización digital. En J. Font Fábregas (coord.), *Ciudadanos y decisiones públicas* (pp. 148-152). Ariel.
- Sanz Donaire, J. J. (2023). Del concepto de frontera. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, 161, 253-262. Real Sociedad Geográfica.
- Soto Carrasco, D. (2013). Cruces y fronteras: aproximaciones al latinoamericanismo desde la Teoría Postcolonial. En P. Moscoso Flores, K.A. Silva García y V. Tessada Sepúlveda (coord.), *Pensar Iberoamérica: historia, memoria y nuevas tramas regionales* (pp. 173-185). Universidad de Valladolid.

LA FRONTERA COMO PALABRA VIVA: CINE EPISTOLAR Y PRÁCTICAS DE RESISTENCIA TRANSFRONTERIZA EN CEUTA

ANA BELÉN ESTRADA GORRÍN
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Ceuta, ciudad autónoma española, es una de las pocas fronteras terrestres entre Europa y África. Es un enclave estratégico donde convergen dinámicas migratorias, políticas de control y procesos sociales complejos. La ciudad actúa como bisagra geográfica y simbólica, donde las políticas de vigilancia marcan cuerpos y territorios, configurando la frontera como espacio de exclusión y contestación.

En este contexto surge *La Barraca Transfronteriza*, colectivo audiovisual formado por activistas, artistas y migrantes, al que pertenece la autora. Propone una intervención política mediante arte colaborativo, con estética precaria, autoría disuelta y comunicación encarnada. Desde 2017, sus obras han estado presentes en las Marchas por la Dignidad de Ceuta, que conmemoran la tragedia del Tarajal (2014), donde 15 personas murieron por la represión policial al intentar cruzar la frontera marítima.

Durante la IV, V y VI Marcha por la Dignidad celebradas en Ceuta en los años 2017, 2018 y 2019, *La Barraca Transfronteriza* elaboró diferentes obras audiovisuales que podemos enmarcar en el género de cine epistolar ya que, bien a través de formato de video-carta o bien a través de formato de postal (imagen/texto), el objetivo fue generar una comunicación transfronteriza en torno a la Marcha como espacio de encuentro y utilizando la frontera como canal. A partir de este contexto, este artículo se pregunta: ¿cómo puede el cine epistolar funcionar como canal de comunicación transfronteriza? ¿Qué posibilidades ofrece esta

forma audiovisual para pensar y practicar la frontera desde otra lógica, más allá del control y la separación? ¿Qué comunidad estética y política emerge cuando los mensajes vienen de cuerpos en tránsito y voces sin estatuto legal, vulnerables pero insistentes, en lugar de instituciones?

Este texto se organiza en seis apartados. Tras la introducción y los objetivos, desarrollo una metodología situada desde mi implicación como miembro del colectivo *La Barraca Transfronteriza*. A continuación, presento el corpus fílmico creado durante las Marchas por la Dignidad de 2017, 2018 y 2019, contextualizando su proceso de producción. En el apartado de discusión analizo estas obras desde distintas dimensiones: primero, abordo la globalización y la transformación del concepto de frontera; luego, exploro el cine epistolar como canal de comunicación transfronteriza; y finalmente, profundizo en la experiencia de comunidad estética y afectiva que emergió en los espacios de recepción de las obras analizadas. El texto concluye con una reflexión general sobre las posibilidades del cine epistolar para intervenir simbólicamente en contextos fronterizos y para generar nuevas formas de comunicación desde los márgenes.

2. OBJETIVOS

Este trabajo analiza el potencial del cine epistolar como herramienta de comunicación transfronteriza en la frontera Ceuta-Marruecos, a partir de la experiencia del colectivo *La Barraca Transfronteriza* y tres obras audiovisuales realizadas entre 2017 y 2019 durante las Marchas por la Dignidad.

Los objetivos son:

- Explorar cómo el cine epistolar, como correspondencia audiovisual, puede actuar como canal entre comunidades separadas por la frontera, facilitando la circulación de voces excluidas.
- Investigar cómo estas prácticas colaborativas generan formas de comunidad política y estética basadas en la coimplicación y la vulnerabilidad compartida.

- Analizar el cine epistolar como intervención simbólica que re-significa la frontera como espacio-red, desarticulando el imaginario del control.
- Reflexionar sobre la creación colectiva y el anonimato como estrategias que cuestionan la autoría tradicional y promueven la implicación ética.

3. METODOLOGÍA

La metodología que guía este trabajo se basa en un enfoque cualitativo, crítico y situado, que asume mi implicación como investigadora, creadora y miembro activo de *La Barraca Transfronteriza*. No me sitúo como observadora externa, sino como parte constitutiva del proceso. Esta posición encarnada permite una mirada atravesada por la experiencia directa y el vínculo afectivo con los territorios y las personas implicadas. La investigación se entiende como práctica situada, construida en el hacer, la escucha y la cohabitación de espacios de resistencia.

El corpus está compuesto por tres obras realizadas entre 2017 y 2019: *4 Février 2017*, *3 Février 2018* y *Nepantla: la place de la frontière*. Concebidas durante las Marchas por la Dignidad en Ceuta, fueron creadas mediante metodologías colaborativas y cine epistolar (video-cartas y postales), como canales de comunicación entre comunidades separadas por la frontera.

Estas obras se desarrollaron en espacios efímeros: durante la Marcha, en residencias improvisadas o talleres comunitarios en Ceuta y Marruecos. No fueron diseñados bajo lógicas institucionales, sino desde la urgencia de comunicar. Mi participación fue creativa, editorial, organizativa y, sobre todo, de escucha y acompañamiento. Desde esta posición, documenté las experiencias, registré dinámicas de participación y reflexioné sobre las implicaciones éticas, políticas y afectivas.

Un eje central es la reflexión sobre autoría colectiva y anonimato como estrategias estéticas y políticas. Desde el colectivo no firmamos las obras como autoras, sino que ensayamos formas de disolución de la autoría para permitir la circulación de un “nosotros” plural.

El análisis se desarrolló en paralelo a la creación, centrado en los aspectos formales y performativos de las obras. Me interesaron especialmente los espacios de recepción: proyecciones colectivas, diálogos posteriores, entrega de postales y gestos de respuesta.

Desde una perspectiva transdisciplinar, el análisis articula estudios sobre frontera, estética política, arte colaborativo y comunicación encarnada. No solo se interpretan obras: se piensa en las condiciones que las hacen posibles, los vínculos que generan y las formas efímeras de comunidad que emergen.

4. RESULTADOS

En esta sección se presentan los principales resultados del estudio, organizados en torno al análisis de las tres obras que conforman el corpus fílmico de *La Barraca Transfronteriza*. Cada una de ellas constituye una experiencia singular de cine epistolar transfronterizo, elaborada en el marco de las Marchas por la Dignidad celebradas en Ceuta entre 2017 y 2019. A través de formatos como la video-carta y la postal audiovisual, estas piezas funcionaron como canales de comunicación entre comunidades separadas por la frontera hispano-marroquí.

4.1. 4 FÈVRIER 2017: MENSAJES DESDE CEUTA HACIA MARRUECOS

En primer lugar, en el documental *4 Février 2017* (2017), obra fundacional del colectivo, se grabaron mensajes individuales de apoyo durante la Marcha que estaba teniendo lugar en Ceuta. Los mensajes eran enviados por colectivos sociales que participaban en la Marcha, así como por migrantes que habían atravesado tanto Marruecos como la valla. Los mensajes motivaban, alentaban y mandaban ánimo a aquellos quienes estaban aún bloqueados por la frontera en Marruecos. Este video se difundió posteriormente en diferentes contextos de Marruecos, tales como campamentos, barrios y espacios habitados por comunidades y grupos migrantes, mediante proyecciones autogestionadas por el colectivo con un pequeño equipo que consistía en un generador de corriente, un ordenador portátil y un proyector. La proyección de este video en Marruecos supuso el principal motor del colectivo, ya que tras

las proyecciones se nos planteaban nuevas demandas de creación por parte de la comunidad migrante, las cuales forman la mayor parte del corpus fílmico de *La Barraca*.

4.2. 3 FÈVRIER 2018: MENSAJES DESDE MARRUECOS HACIA CEUTA

La segunda obra, *3 Février 2018* (2018), traza el camino inverso al primero. Esta vez son las personas migrantes, teniendo Marruecos como lugar de enunciación, quienes mandan mensajes a través de una video-carta a los asistentes de la V Marcha por la Dignidad, expresando su repulsa por las políticas europeas en torno a las fronteras, los daños que estas causan y lanzando un llamamiento a las organizaciones a conocer esta realidad. Esta video-carta fue proyectada en el contexto de la Marcha donde, previamente al recorrido a pie hacia el espigón del Tarajal, se lleva a cabo una mesa de diálogo emplazada en un auditorio, espacio que proporcionó los medios técnicos para la proyección.

4.3. NEPANTLA: LA PLACE DE LA FRONTIÈRE (2019): LA FRONTERA COMO ESPACIO DE CREACIÓN COMPARTIDO

El último resultado presenta una tercera y última obra transfronteriza realizada en el contexto de la VI Marcha, *Nepantla: la place de la frontière* (La Barraca transfronteriza, 2019). Para contextualizar el significado de esta obra se empleó el concepto de *Nepantla*, el cual refiere a un vocablo náhuatl que significa lugar intermedio y que ha sido asociado con el arte creado en el espacio de la frontera, especialmente en la frontera entre México y EE. UU. (Anzaldúa, 2016). Para la creación de esta obra se proponía el siguiente marco conceptual: la frontera como espacio intermedio implica el habitar una zona de contacto, de encuentro; la frontera, más allá de un límite definido entre países, se configura por este trazado de un espacio intermedio en el que emerge la tensión entre el control y la libertad y, por lo tanto, no sólo está configurado por el poder, sino también por la resistencia ejercida por los sujetos que la habitan. La obra tiene formato de postales desde la frontera, formadas por fotografías con textos inscritos en el reverso. Para su realización se llevaron a cabo talleres de creación fotográfica colectivos con personas migrantes en Marruecos —principalmente artistas de un colectivo musical residente en

Tánger— y en Ceuta, a través de personas que residían en el Centro de Estancia Temporal para Inmigrantes (CETI) o menores marroquíes en situación de calle. Este proyecto se llevó a cabo con la colaboración del colectivo *Maakum Ceuta* (Maakum Ceuta, s.f.), quienes tenían ya un programa formativo establecido para estos menores y jóvenes que habitaban las inmediaciones del puerto. La propuesta fotográfica partía de la pregunta: ¿Qué es para ti habitar la frontera? Las fotografías tomadas durante estos talleres se convirtieron en tarjetas postales con mensajes escritos en el reverso por los que crearon las imágenes y en ocasiones por otros distintos, y fueron entregadas por ellos a cientos de los asistentes de la Marcha que llegaron a Ceuta desde la península.

5. DISCUSIÓN

Desde mi participación en los procesos de creación, me ha resultado fundamental reflexionar sobre el sentido político de las prácticas audiovisuales colaborativas que hemos desarrollado como colectivo. Lo que expongo a continuación son claves teóricas y lecturas críticas que me han permitido situar las experiencias vividas en un marco más amplio, reconociendo sus implicaciones sociales, simbólicas y afectivas.

5.1. EL CINE COMO FORMA DE COMUNICACIÓN TRANSFRONTERIZA: SER CANAL A TRAVÉS DE UN ESPACIO-RED

El principal objetivo que aúna a las tres obras audiovisuales recogidas aquí, a saber, fue crear un canal de comunicación transfronterizo. La idea fundacional del colectivo partía de una realidad dada: en las Marchas por la Dignidad se ponía de manifiesto que existía una línea de continuidad de las luchas por la libertad de movimiento entre el espacio marroquí, la ciudad de Ceuta y el territorio peninsular, que transcurrían a través de la frontera. La frontera era tanto el lugar de encuentro de las protestas como el objeto de denuncia. Sin embargo, era la propia frontera la que marcaba una fractura en los canales de comunicación para la continuidad de estos colectivos. Reflexionar sobre esta situación nos hizo pensar en *La Barraca Transfronteriza* como un colectivo que tuviese como finalidad ser *un canal de comunicación transfronterizo*, que

a través de mensajes audiovisuales llevase y trajese fragmentos de estas luchas, para generar un espacio común, compartido y de conocimiento mutuo, creando un espacio-red de comunicación que expresase la continuidad de estos tres territorios y teniendo la Marcha por la Dignidad como temporalidad concreta en la que se produjese este encuentro. Los formatos audiovisuales permitían esta presencia en diferido, permitían tanto la creación y la recepción colectivas y cruzar la frontera político-terrestre con mensajes escondidos. Analizaremos a continuación, a partir de estas experiencias de creación, **qué implicaciones tiene la creación de un canal de comunicación transfronterizo, qué lecturas sobre la frontera como canal plantea y qué estructura de la comunicación articularon estas prácticas.**

Para comprender el sentido del cine como canal transfronterizo, es necesario situar nuestra práctica en el marco de la globalización. Vivimos en un mundo interdependiente (Garcés, 2013), donde se debilita el modelo territorial del Estado-nación y las fronteras se multiplican. Aunque hoy son más fluidas, su debilitamiento simbólico ha provocado una respuesta defensiva: proliferan muros y sistemas de exclusión, que para algunos autores funcionan como ‘performances de soberanía’ (Brown, 2015). Es por ello que esta reactualización de fronteras no responde tanto a amenazas materiales como a una necesidad psicológica de seguridad, sostenida por narrativas del miedo. En este contexto, construir muros ofrece una ilusión de acción frente a problemas complejos (Bhagwati, 1986). La externalización de fronteras, además, globaliza su lógica: ya no se trata de líneas fijas, sino de procedimientos móviles de control y cooperación que extienden el afuera dentro, y el adentro fuera (Innerarity, 2013).

Las prácticas de cine colaborativas transfronterizas en el sentido en el que proponemos en este capítulo no conllevan una acción de lucha siguiendo unos ideales revolucionarios, como sí se hacía en el marco del cine del Tercer Mundo vinculado a la decolonialidad de la segunda mitad del SXX. Si hay una transgresión de las fronteras, lo es como modo de irrupción del orden simbólico establecido por la frontera y lo es dentro del espacio de cine en cuanto a canal de comunicación y creatividad social. El cine epistolar transfronterizo no combate las fronteras, sino

que propone una nueva forma de interpretarlas. Más que muros, las fronteras pueden ser espacios de reconocimiento, intercambio y tránsito. No solo dividen: también comunican (Innerarity, 2013). En este sentido, la frontera se convierte en una red que entrecruza espacios diferenciados, transformando los puntos de separación en lugares de paso y conexión.

Las prácticas de cine aquí propuestas tienen como objetivo la desarticulación de las fronteras en cuanto a “muros” y persiguen la creación de un espacio común a través de un ejercicio político y estético basado en la comunicación. La emergencia de un *nosotros* como forma de comunidad efímera a través del ejercicio poético cinematográfico colaborativo y transfronterizo, frente a la separación del adentro-afuera, nosotros-ellos, seguridad-amenaza, simbolizado en la construcción y externalización de los muros europeos.

El proyecto cinematográfico transfronterizo de naturaleza epistolar señala la posibilidad de conexiones que permiten un espacio de comunicación, que puede ser realizado si miramos más allá del aparato político dominante productor de imaginación política simbolizado en la frontera (Fibla, 2014, pág. 214). El proceso de comunicación aquí propuesto transgrede las posibilidades de comunicación impuestas por los circuitos hegemónicos de movilidad de información. En el caso de la frontera hispano-marroquí, que supone nuestro caso de estudio, las posibilidades de comunicación se materializan en diferentes niveles de visibilidad-invisibilidad, siendo lo que ocurre a nivel de frontera terrestre el punto cero de lo visibilizado a través de los discursos políticos dominantes, y reduciéndose considerablemente la cantidad de información a medida que nos adentramos en los estados limítrofes a las fronteras europeas hasta la total invisibilidad de otros espacios fronterizos como pueden ser las rutas a través del desierto del Sahara y otros estados donde alcanza la externalización (Estrada, 2023; Fuentes y Fanjul, 2024).

Lo que caracteriza principalmente al canal de comunicación transfronterizo establecido por las prácticas aquí expuestas no es precisamente su impacto mediático, ya que cuenta con un alcance limitado, pero sí supone un acto de *ensamblaje* que teje una estructura móvil de información mediante un tipo de comunicación interpersonal. Las

correspondencias filmadas son una práctica capaz de re-ensamblar lugares a través de mapas que inventan nuevas relaciones ontológicas entre individuos (Conley, 2006, pág. 3) como veremos en relación con la construcción de un *nosotros*, re-ensamblando las fronteras del imaginario instituido (Castoriadis, 2013) y abriendo nuevos espacios de posibles conexiones. Este re-ensamblaje se produce bajo la forma de diálogo. Los interlocutores se ensamblan en un diálogo como forma de comunicación que irrumpe la separación espacial entre “mundos” instituida por las fronteras, así como las barreras lingüísticas, culturales y socioeconómicas, “creando nuevos mapas que cambian nuestras maneras de pensar, actuar y relacionarnos con el otro” (Fibla, 2014, pág. 224).

5.2. CONSIDERACIONES SOBRE LA AUTORÍA BAJO FORMAS DE IMPLICACIÓN Y ANONIMATO: ESPACIOS DE CREACIÓN

Las tres obras que forman el corpus de este resultado se llevaron a cabo en espacios de creación diferentes. En el caso de *4 Février 2017* la creación de la video carta tuvo lugar durante la Marcha. A lo largo de todo el recorrido, desde el Parque de La Argentina hasta el espigón del Tarajal donde tenía lugar la lectura del manifiesto, pedíamos a los asistentes que enviaran mensajes de apoyo a aquellos que estaban al otro lado de la frontera y que por tanto no podían formar parte de la Marcha. Grabamos un conjunto de mensajes cuyos emisores fueron tanto personas involucradas en movimientos sociales como aquellos que habrían conseguido cruzar la frontera a través de saltos de valla y residían en la actualidad en el CETI de Ceuta. Además, se grabaron momentos del recorrido de la Marcha, así como la lectura del manifiesto. El video completo se grabó a lo largo de esta jornada. En *3 Février 2018* el espacio de creación emergió de la demanda de aquellos que participaron en la grabación del video. El video se grabó y editó en dos días en una residencia artística improvisada en Tánger. Todos los participantes del video se desplazaron desde distintos lugares de Marruecos hasta este domicilio. En el piso se creó un set de grabación —una habitación con un fondo rojo— y una sala de debate, donde quienes participaron en el video discutían sobre los discursos que querían transmitir ante la cámara. El montaje lo realizábamos por las noches. Este espacio de

creación efímero tuvo una duración de 48 horas continuadas. Por último, *Nepantla, la place de la frontière* sí tuvo un tiempo creación mayor. Los meses anteriores a la Marcha generamos la idea y enviamos un folleto para solicitar, tanto en Ceuta como en Marruecos, la colaboración de grupos o personas a nivel individual, que quisieran formar parte del proyecto. Desde Marruecos participaron los miembros de diferentes colectivos de artistas migrantes residentes en Tánger, como miembros del grupo de música *Ining* (Ining, s.f.), o pintores hoy vinculados al colectivo *Black Painters*, así como otras personas cercanas. En Ceuta realizamos un taller de creación fotográfica en la asociación *Elín* (Elín, s.f.) con personas residentes en el CETI, y otro con la asociación *Maa-kum* (Maakum, s.f.) con jóvenes y menores en situación de calle. Los talleres se organizaron en relación con una pregunta: ¿Qué es para ti vivir en la frontera? Se distribuyeron cámaras para que los grupos, guiados por los participantes, recorrieran la ciudad. Una vez seleccionadas de forma colectiva con los participantes y posteriormente editadas e impresas las fotografías en formato de postal, volvimos a reunir participantes para los talleres, que no siempre coincidían con los que habían realizado las fotos, para que escribieran los mensajes del reverso.

Los espacios de creación narrados aquí cuentan con una autoría colectiva donde ensayamos diferentes formas de anonimato, es decir, limitando la presencia de *La Barraca* a su función de canal, a la apertura de canales de comunicación. Analizaremos a continuación las implicaciones sobre la autoría en relación con los espacios de creación de las obras, a través de dos conceptos: implicación y anonimato. Finalmente analizaremos diferentes prácticas de anonimato llevas a cabo en la creación de estas obras.

Con relación a la posición del artista o intelectual como creador, Garcés (2013) propone la implicación frente al compromiso. Mientras que el compromiso sitúa al intelectual o el artista en una posición de distancia frente a la realidad social con la que se compromete, la implicación supone que “no se puede ver el mundo sin recorrerlo y que solo se piensa de manera inscrita y situada” (Garcés, 2013, pág. 74). Esto está marcado por la afección donde se cambia una mirada contemplativa, una mirada frontal, por el combate, como forma de estar inserto, atravesado,

desde donde no somos capaces de ver todos los frentes (Garcés, 2013, pág. 74). La implicación, *el descubrirse implicado*, puede analizarse desde dos planos distintos.

En primer lugar “descubrirse implicado es interrumpir el sentido del mundo” (Garcés, 2013, pág. 74). A nivel de las fronteras como mecanismos de control de la movilidad el sentido que se irrumpe es el de la justificación de los discursos políticos sobre las mismas. A través de la implicación en esta realidad se abre una distancia que ponen en crisis el sentido de los valores fundamentales como los democráticos o los de los derechos humanos que abanderan a las sociedades del Primer Mundo. Las prácticas de control de la movilidad llevadas a cabo en torno a las fronteras europeas y su externalización suponen la ausencia total de los Derechos Humanos, prácticas que son a su vez justificadas con discursos de miedo y seguridad y a su vez escondidas a nuestros ojos, ya que la frontera como línea de demarcación entre el Primer y Tercer Mundo sumen al segundo en la invisibilidad. Implicarse en esta realidad supone recorrer el mundo para conocerlo, establecer vínculos de comunicación y solidaridad con lo innombrado, cuestionar tu lugar dentro de esta realidad y posicionarse junto a la posición de las víctimas, la posición de las disidencias, la posición de las resistencias, la posición de la dignidad, que al fin y al cabo implica un mundo común (Garcés, 2013). Es por ello por lo que, a través de la experiencia de irrupción del sentido, se abre un vacío que produce un *encuentro*.

En segundo lugar y en relación con los espacios de creación de las obras tratadas aquí, queremos abordar la cuestión del anonimato como fuerza de expresión colectiva que “rompe los códigos que articulan nuestra sociedad e invalida los espacios previstos para la representación” (Espai en Blanc, 2009). Las prácticas del anonimato están vinculadas a las luchas sociales, grandes movilizaciones ciudadanas tales como el 15-M, y suponen una forma crítica con las formas de representación, de las identidades y de los códigos de visibilidad que estructuran el espacio público. Lo anónimo emerge en la creación de un espacio común que da preponderancia a un nosotros, más allá del estricto proceso de identificación y de privatización que sufrimos hoy como individuos (Espai en Blanc, 2009). Este espacio común es un espacio político que “no se

define por una pertenencia común (a una clase, una sustancia o una categoría social específica), sino por una *com-parecencia* (o presencia común)” (Fernandez-Savatel & Martín, 2009). Es decir, el espacio común se define por un *encuentro*.

En correspondencia con las obras fílmicas que analizamos aquí pusimos en práctica diferentes estrategias de anonimato, a través de las cuales experimentamos tanto la disolución de la jerarquía piramidal como modo de producción fílmica con relación a la autoría (Tudurí, 2008), como la pérdida del control del proceso de creación y recepción, atreviéndonos a hacer funcionar una idea sin controlar las consecuencias. Es decir, empleamos el anonimato como motor y como pérdida del control sobre la obra.

La creación colectiva implica en sí una forma de anonimato. Durante la grabación de *4 Février 2017* ni siquiera teníamos aún asumida la identidad de *La Barraca* como colectivo audiovisual. Formábamos parte de la Marcha al igual que los demás asistentes, solo que contábamos con una cámara y con esta idea de llevar mensajes al otro lado. El año posterior, en correspondencia con la obra *3 Février 2018*, cruzamos la frontera desde Marruecos a Ceuta el día de la Marcha por la mañana después de 48 horas de rodaje, teníamos un contacto en el auditorio donde se celebrarían las mesas de diálogo previas a la Marcha, donde habría en torno a unos 300 asistentes. El video se proyectó a final de las mesas de diálogo por los organizadores siendo presentado del siguiente modo: “Nos llega este mensaje desde el otro lado de la frontera”. El “mensaje” no estaba en el programa y tampoco se presentó bajo una autoría específica. Fue una experiencia de plenitud anónima ver en una gran pantalla, frente a cientos de personas, un mensaje aparecido de forma misteriosa. Podríamos concluir añadiendo que en ninguno de estos dos casos se ejerció un control sobre el espacio de creación, sino que en ambos se partió más bien de la presencia de una cámara junto a una propuesta como una forma de provocación.

En *Nepantla, la place de la frontière* los talleres de creación se iniciaban a partir de una pregunta motor: *¿Qué es para ti habitar la frontera?*, y consistieron en un devenir por la ciudad acompañando a grupos de personas con cámaras, quienes se habían apoderado de los medios de producción para expresarse. Esta participación fue totalmente libre. El anonimato quizá está incitado por la ausencia de recursos económicos,

donde no se está obligado a inscribir logos y hacer informes de justificación para los financiadores. Esto sin duda influye tanto en la pérdida de control como en los parámetros estándar de calidad e impacto de una obra o proyecto. En un sentido positivo la ausencia de financiadores incidió en la capacidad de esta obra de generar encuentro y comunicación a través de los mensajes transmitidos. Al inicio de la Marcha de 2019 estábamos en el parque donde se concentraban las personas antes de iniciar el recorrido a pie. Teníamos como unos 150 sobres que contenían dentro una postal, que condensaban todo el trabajo de creación colectiva de los meses anteriores. Algunas personas que habían participado en los talleres de fotografía estaban en las inmediaciones del parque, fuimos dándoles puñados de sobres con postales para que las repartieran durante la Marcha a personas de distintos colectivos que venían desde la península. En el reverso de la postal había una dirección de correo electrónico con el nombre del proyecto *Nepantla*, como analizaremos en el apartado de recepción. No había mayor alusión al colectivo promotor de la iniciativa u otros colectivos implicados en su desarrollo. Esto supuso una experiencia plena tanto de anonimato como de pérdida de control. Durante la Marcha podías ver de forma casual como los chicos daban estos sobres a la gente, cómo algunos se acercaban por sorpresa, o con vergüenza, o con decisión, a los asistentes y les entregaban las postales. Muchos no hablaban español, solo francés o *dariya*. También podías ver de manera accidental las expresiones de aquellos quienes recibían los mensajes. Solo se atisbaban estos momentos en los que se producía el encuentro de una comunicación anónima y a su vez interpersonal.

5.3. LA EXPERIENCIA DE UN NOSOTROS: VALOR DE INTERCAMBIO DE LA IMAGEN Y ESPACIOS DE RECEPCIÓN

Atenderemos aquí a la potencialidad de las imágenes creadas, bien en formato de video-carta o de postal, en cuanto a valor de intercambio estético y capacidad de afectación, inscrito en los elementos que conforman el contenido y la estructura de la obra en sí y en relación con la cultura visual.

El capitalismo global construye un “mundo-imagen” absoluto, donde todo parece visible, pero nada nos afecta. Como señala Garcés (2013), el sistema “agota hoy la totalidad de lo visible” y convierte al

espectador en alguien que recibe imágenes sin verse tocado por ellas, sin experimentar su verdad. Según Berger (1997), el espectáculo moderno convierte al espectador en alguien que mira sin participar, atrapado en una falsa libertad de elección que aísla. Esto parte de que en el espectáculo no se comparte ninguna experiencia, sino que se trata de un juego “en el que nadie juega y todos miran” (Berger, 1997, pág. 38). En la actualidad, las redes sociales como Facebook, Instagram o Twitter han acopiado el ritual social del intercambio. El intercambio es una forma de consumo instantáneo de información el cual genera datos que producen capital económico a estas plataformas, donde la experiencia personal del individuo se convierte en la nueva materia prima de la cual se nutre el capital a través del almacenaje y venta de datos. Como señala Fibla (2014), es urgente reapropiarse de prácticas como ‘compartir’ o ‘intercambiar’ para devolverles un valor político y relacional (Fibla, 2014, págs. 208-209). A nuestro juicio no tiene sentido ir a rescatar el espectador para que forme parte de una obra colectiva o de una comunidad, no se trata de cómo participar, sino de cómo implicarnos. Esto se consigue, en las obras analizadas, mediante una tipología de comunicación interpersonal y un contexto de intercambio estético específico, que otorga al mensaje una fuerza de afectación capaz de formar una comunidad, un *nosotros*.

Si bien la globalización ha puesto de manifiesto que la humanidad y el universalismo constituyen un presente alcanzado y no suponen ya horizontes históricos o utopías, y que la humanidad esta comunicada en forma de red, esta realidad contemporánea no ha traído sin embargo aparejada una nueva experiencia del *nosotros* (Garcés, 2013, pág. 22). La emancipación desde la modernidad ha sido entendida como la emancipación del hombre en cuanto a individuo, pero esta interpretación en la modernidad ha coexistido junto a otra opuesta que entiende la emancipación como “la transformación libre y colectiva del mundo que compartimos” (Garcés, 2013, pág. 23), y en este sentido “liberarse consistiría en poder crear y transformar colectivamente nuestras condiciones de existencia” ” (Garcés, 2013, pág. 23). El *nosotros*, especialmente a partir del 11 de septiembre de 2001, nombra un antagonismo: el nosotros/ellos, entendido como confrontación y no como la fuerza de lo

colectivo. Según Garcés si el nosotros es visto como confrontación lo es como forma de intersubjetividad, como forma de yo/otros, y no como un modo de comprender el mundo bajo las coordenadas de nuestra actividad común. Esto último supondría otra lógica relacional, más allá de la dualidad unión/separación, supondría entender que “los cuerpos se continúan” (Garcés, 2013, pág. 30). En cuanto que condición de finitud, la continuación de los cuerpos supone pensar un nosotros basado en la alianza y la solidaridad de cuerpos singulares.

Esto es aplicable a las experiencias aquí tratadas como cine epistolar transfronterizo, ya que no supone una práctica anclada en la unión y separación de la frontera, sino que genera un sentido de acción común, de la frontera como continuidad bajo prácticas de solidaridad y alianza. Si bien, esta experiencia del nosotros surge como algo excepcional, sin continuidad, “la experiencia del nosotros queda encerrada en su propia rareza” (Garcés, 2013, pág. 39). Por ello siempre hablaremos del cine transfronterizo como experiencia del nosotros marcado por su condición de excepcionalidad, especialmente a través de la naturaleza efímera de las comunidades formadas en los espacios de recepción.

No se trata por tanto de reconocer al *otro* para conformar una intersubjetividad, sino de reconocer la interdependencia como forma de supervivencia: “Nuestra supervivencia depende no de la vigilancia y defensa de una frontera, sino de reconocer nuestra estrecha relación con los demás” (Butler, 2009a, pág. 82). Bajo esta interpretación la frontera se apoya en una ontología del cuerpo. El cuerpo desborda sus propios límites, como organismo o como unidad, para ir más allá de sí. El cuerpo en cuanto que finito y precario necesita siempre la construcción de una vida común para la supervivencia (Butler, 2007). La frontera, en cuanto mecanismo de control y de separación, expone a su vez la vulnerabilidad y la precariedad de los cuerpos que atraviesa, pero es a partir de esta vulneración desde donde se propone repensar el significado de un *nosotros*, desde diferentes formas de comunicación que articulan el *entre*.

En los espacios de recepción que relatamos aquí los sujetos de la comunicación se interpelan, a través de la naturaleza de los mensajes generados, de una manera directa, forman una comunicación íntima, se dirigen a un *tú*, expresan su vulnerabilidad y su exposición a la violencia,

pero lo hacen llamando a una forma de interdependencia, de continuidad, de coimplicación, y no a una forma de victimismo. La primera y segunda persona se interpelan, *yo/tú*, pero no desde la intersubjetividad que mostraría la conciencia de un *otro* frente a mí, extraño a mí, lejano a mí, externo a mi identidad, *yo/otro(él/ella)*; sino como una forma de libertad que emerge de la “conquista común de la vulnerabilidad de nuestros cuerpos expuestos, de la precariedad generalizada de nuestras vidas” (Garcés, 2013, pág. 50), ya que encarnan la imposibilidad de ser solo uno por la transgresión de la separación que ejerce una comunicación interpersonal: *yo/tú* frente a *yo/otro(él/ella)*.

La comunidad que emerge en los espacios de recepción, aunque efímera, no busca reconocer al otro como sujeto o cultura distinta. Rechaza la trampa del yo frente al otro y la jerarquía que impone esa dicotomía, apostando por una comunicación horizontal en segunda persona, basada en la continuidad de los cuerpos y la interdependencia. Por ello la propuesta cinematográfica de *La Barraca* no es la de un cine intercultural, sino la de la creación de un espacio de comunicación transfronterizo basado en la coimplicación. No se trata de añadir la visión de las víctimas a la imagen del mundo, sino de alterar la raíz de nuestra forma de mirarlo, comprenderlo e implicarnos: “El otro ya no está ante mí, ahora me descubro envuelto por el otro” (Garcés, 2013, pág. 69).

El cine epistolar interrumpe la lógica de la representación. No muestra al otro: lo deja aparecer. Lo interpela. El otro no es representado, sino que se expresa desde un yo hacia un tú, me interpela y me afecta, más allá de las barreras lingüísticas (mediante la imagen), de las barreras socioeconómicas, de la separación artificial entre un primer mundo y un tercero marcado por una frontera de control de la movilidad. La comunicación interpersonal crea un espacio del *entre*.

Esta potencialidad es complementaria al contexto de recepción, el cual tiene unas características particulares: una comunidad efímera pero formada en torno a una lucha social. Aunque lo que forme esta comunidad efímera sean sujetos anónimos, lo común está preformado al compartir el rechazo, un NO hacia las fronteras y sus formas de violencia. Lo anónimo de la comunidad se rebasaba mediante esta comunicación interpersonal que proponían las obras citadas.

6.CONCLUSIONES

El presente estudio ha mostrado cómo el cine epistolar funciona como un canal de comunicación transfronteriza que rompe con las lógicas convencionales de control, vigilancia y exclusión propias de las fronteras físico-políticas. A través del formato de correspondencia audiovisual, este cine posibilita un diálogo íntimo, situado y encarnado entre comunidades separadas por la frontera Ceuta-Marruecos, estableciendo vínculos afectivos y políticos que trascienden la mera representación.

Esta modalidad audiovisual ofrece posibilidades para repensar y practicar la frontera desde una lógica distinta a la separación y el control. En lugar de concebir la frontera como un muro o barrera, el cine epistolar la plantea como un espacio-red dinámico y relacional, donde circulan cuerpos, voces y subjetividades que resisten las políticas de invisibilización y negación. En este espacio, la frontera es un lugar de encuentro, de tránsito y de coimplicación, donde se construyen nuevas formas de comunidad basadas en la solidaridad, el afecto y la reciprocidad.

La comunidad estética y política que emerge de estas prácticas no se funda en pertenencias identitarias homogéneas ni en la institucionalización de voces oficiales, sino en la experiencia compartida de lucha a través de la frontera. Son voces sin estatuto legal que, al circular a través del cine epistolar, generan una comunidad efímera pero significativa, que desafía los discursos hegemónicos sobre migración, identidad y seguridad.

Finalmente, el cine epistolar transfronterizo no solo representa las realidades de quienes habitan la frontera, sino que las interviene, transformando la frontera misma en un espacio vivo de resistencia y esperanza. Esta práctica abre nuevos caminos para la subjetivación colectiva y la acción política desde abajo, demostrando que el arte puede ser un medio poderoso para tejer redes de comunicación y solidaridad que cruzan muros y desdibujan fronteras.

7. REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. Madrid: Capitán Swing.
- Bauman, Z. (2010). *Tiempos Líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. México, DF: Tusquets.
- Berger, J. (1997). *Algunos pasos hacia una pequeña teoría de lo visible*. Madrid: Ardora.
- Bhagwati, J. (1986). U. S. Immigration Policy: What Next? En S. (. Pozo, *Essays on Legal and Illegal Immigration*. Michigan: Kalamazoo.
- Brown, W. (2015). *Estados amurallados, soberanía en declive*. Barcelona: Herder.
- Butler, J. (2007). *Vida precaria: el poder del duelo y de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Conley, T. (2006). *Cartographic Cinema*. Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- Elín. (s.f.). Obtenido de <https://www.asociacionelin.com/>
- Espai en Blanc. (2009). Prólogo: la fuerza del anonimato. *Revista Espai en Blanc*(5-6).
- Estrada, A.B. (2023). *La frontera desbordada: Colaboración, cine y autonomía en el contexto de las luchas por la libertad de movimiento*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernandez-Savatel, A., & Martín, L. (2009). FAQ (Frequently asked question) sobre la fuerza del anonimato. *Espai en Blanc*(5-6), 39-52.
- Fibla, E. (2014). Cine epistolar: imaginación y política del intercambio estético. *Kamchatka*(3), 207-226.
- Fuentes, M.C., & Fanjul, G. (2024). Externalización. Caos, corrupción y control migratorio bajo la apariencia de cooperación europea. Madrid: Por Causa.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Ining. (s.f.). Obtenido de <https://www.facebook.com/vie.ining.1>
- Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden mundial*. Barcelona: Paidós.
- La Barraca Transfronteriza (Dirección). (2017). *4 Fèvrier 2017* [Película].

La Barraca Transfronteriza (Dirección). (2018). *3 Février 2018* [Película].

La Barraca transfronteriza. (2019). *Nepantla: la place de la frontière*.

Maakum. (s.f.). Obtenido de <https://maakumceuta.wordpress.com/>

Maakum Ceuta. (s.f.). Obtenido de <https://maakumceuta.org>

Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control?: la soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.

Tudurí, G. (2008). *Manifiesto del Cine Sin Autor*. Madrid: Centro de Documentación Crítica.

SECCIÓN III.

GESTIÓN EN LA FRONTERA

FRONTERAS CULTURALES EN LA ATENCIÓN PSICOLÓGICA UNIVERSITARIA: INTEGRACIÓN DE FACTORES INTERCULTURALES EN EL ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES INTERNACIONALES

PILAR SALAMANCA FERNÁNDEZ
Internationale Hochschule SDI München

1. INTRODUCCIÓN

Esta contribución se sitúa en el marco de los procesos de internacionalización de las universidades y de la creciente sensibilización social respecto a la salud mental. En estos fenómenos concurren múltiples factores sociológicos, académicos, laborales y políticos a los que nos referiremos a continuación.

La intensificación de la movilidad estudiantil es una de las dimensiones de los procesos de globalización y movilidad internacional generales y de ella se hacen eco diferentes investigaciones, tanto de organizaciones públicas, como de proveedores educativos. A modo de ejemplo, citaremos un estudio del Servicio alemán de intercambio académico (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2022), que reflejó el aumento del número de estudiantes internacionales en las universidades alemanas. Por su parte la UNESCO (2024) subraya la importancia de la tendencia, señalando que:

The number of internationally mobile students tripled between 2000 to 2021, from 2.1 to 6.4 million worldwide. Internationally mobile students' share of total world enrolment rose from 2.1% in 2000 to 2.6% in 2021. (p. 5)

Estas movilidades se producen en variados formatos presenciales o virtuales, desde estancias temporales de diversa duración hasta la

realización de estudios completos en el extranjero, pueden ser ocasionadas por muy distintas motivaciones (Telesca et al., 2022) y producirse tanto en el marco de cooperaciones institucionales como por iniciativa individual. Un impulso importante lo constituyen las políticas de movilidad estudiantil (Vázquez-Rodríguez et al., 2021), que pueden responder a objetivos geopolíticos, como el desarrollo de las habilidades de la ciudadanía global o la cohesión de las relaciones entre países, por ejemplo, el programa Erasmus+ de la Comisión Europea. En otras ocasiones, el flujo internacional de estudiantes se produce como reacción a la coyuntura socioeconómica de los mercados laborales, bien escasos de mano de obra cualificada, bien necesitados de remedios contra el desempleo.

En general, el paso de la enseñanza secundaria a la superior enfrenta a los jóvenes a un nuevo entorno y a la superación de distintos desafíos. En el caso de los estudiantes internacionales, la incorporación al nuevo ecosistema plantea un mayor número de exigencias, pues las novedades con las que se topan abarcan todos los ámbitos de la vida y no solo los aspectos académicos. Esta tesitura puede en algunos casos sumarse a condiciones de salud mental desfavorables previas⁵³. La Jed Foundation (s.f.), en su guía para la identificación de estudiantes en riesgo de suicidio, señala el choque cultural como un estadio en el que los alumnos pueden mostrar una alteración en su comportamiento habitual presentando una serie de síntomas como la falta de concentración, algo que considera pasajero pero que podría confundirse con otros trastornos.

Por otro lado, constatamos una creciente sensibilización respecto a la salud mental de la población en general y en particular, de jóvenes y adolescentes, en especial en relación con los efectos de la pandemia SARS-COV2 (Zapata-Ospina et al., 2021) o con el uso problemático de internet y redes sociales (Golpe Ferreiro et al., 2017; Ismail, Riham, 2021; Martínez Líbano, Jonathan et al., 2022). En el caso específico de los estudiantes universitarios, algunos autores se refieren al deterioro de la salud mental constatado en los últimos años (Sarmiento, 2015). En el ámbito de

⁵³ No por ello queremos sugerir que experimenten más problemas o que vayan a tener más necesidad de atención psicológica que los nacionales. Esta cuestión sería compleja de abordar y queda al margen del ámbito de este trabajo.

los servicios de atención psicológica podemos citar como ejemplo la existencia de certificados de primeros auxilios para la salud mental (*MHFA – Mental Health First Aid*, s. f.), cuyo objetivo es capacitar a los no profesionales de la salud mental para ofrecer una primera asistencia en casos necesarios, competencia clave en contextos profesionales.

Debido a la conjunción de ambas circunstancias, los servicios de atención psicológica para estudiantes universitarios pueden enfrentarse a mayores y diferentes retos. Uno de ellos es la influencia de factores interculturales en la interacción entre profesionales y alumnos, más concretamente, en la forma de expresarse e interpretarse mutuamente ambas partes, cuestión a la que se refiere este artículo.

2. NUEVAS NECESIDADES DE ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES

En términos generales, podemos suponer que el número de desafíos a los que se enfrenta un estudiante internacional será mayor que el de los que permanecen en su entorno de origen. La razón es que deben integrarse en un entorno cuyo funcionamiento no conocen sin contar con el apoyo directo de las redes familiares y afectivas con que contaban hasta entonces y, en una gran parte de los casos, teniendo que utilizar una lengua extranjera (Ansari Lari et al., 2025; Clarke, 2023).

Es también de esperar que los perfiles de dichos estudiantes sean muy heterogéneos, debido a características diversas tales como precisamente la lengua materna y el grado de conocimiento de la del nuevo ecosistema; su nivel de madurez y su estado de salud mental previo a la movilidad; su situación financiera y familiar; las mayores o menores diferencias entre los sistemas académicos y las culturas de aprendizaje de origen y de destino; la motivación y duración de la movilidad, etc.

Como consecuencia de este proceso, los estudiantes pueden vivir situaciones que requieran la atención de servicios de asistencia psicológica, a menudo ofrecidos por las propias universidades. Al no coincidir las culturas del psicólogo y del estudiante, es muy probable que no compartan estilos comunicativos o pautas pragmáticas, otorguen distinto valor a elementos como la expresión de los sentimientos o a la

proxémica, desconozcan los tabúes de la otra cultura, no otorguen el mismo significado a los elementos extraverbales, etc.

Las múltiples intenciones comunicativas que pueden estar presentes en las interacciones, tales como iniciar la conversación, verbalizar sentimientos, solicitar información, explicar procesos, clarificar objetivos, indagar causas, proponer estrategias o valorar pautas de actuación, por citar algunos ejemplos, pueden expresarse de forma más o menos explícita e interpretarse de modo diferente por los interlocutores y, por consiguiente, generar reacciones desde favorables hasta contraproducentes (Hang y Zhang, 2023; Yusuf Olalekan Adebayo et al., 2024). Como este tipo de servicio se nutre fundamentalmente de la comunicación, es indudable que la calidad de sus resultados dependerá de la buena comprensión de ambos participantes.

Por otro lado, los enfoques, metodologías y herramientas utilizados en las intervenciones profesionales podrían tener un diferente grado de idoneidad según las culturas de origen. Esto podría suceder, por ejemplo, si se basan en estudios realizados únicamente con determinados grupos. Precisamente la cultura es uno de los factores que más determina las preferencias del cuidado personal y la salud, como ponen de manifiesto los trabajos sobre enfermería transcultural (Azizi y Golsabahi-Broclawski, 2020; Castillo Martínez y Fernández Pujazón, 2015; Leininger, Madeleine M., 2006 entre otros).

Debido a esas múltiples variables personales y culturales, la actitud y expectativas de los estudiantes frente a la atención psicológica diferirán también, afectando desde la decisión de si acudir a ellos o no hasta la continuidad en la utilización de dichos servicios y la aplicación de las propuestas recibidas. No hay que olvidar que se trata de cuestiones personales ligadas a la intimidad del sujeto y, por tanto, especialmente sensibles a valores culturales, generalmente inconscientes.

Por todas estas razones y partiendo de la premisa de que la cultura impregna todos los ámbitos de la actividad humana y de modo notable durante una experiencia migratoria, consideramos imprescindible la consideración de los factores interculturales en el acompañamiento psicológico de los estudiantes internacionales. Un comunicador

interculturalmente competente de cualquier ámbito debería tener presente la interdependencia entre cultura, personalidad y comportamiento. Pese a ello, es frecuente que dicha temática no forme parte de los planes curriculares.

La búsqueda bibliográfica realizada para este estudio ha permitido observar que, al describir las experiencias de los estudiantes internacionales, la cultura se suele presentar como una dimensión negativa que susceptible de desencadenar problemas de salud mental y dificultades para su tratamiento. A ello se une que, cuando se hace referencia a la interculturalidad en los servicios de salud, los autores se refieren a menudo a valores morales, religiosos y tradiciones, es decir, cuestiones socio-culturales, pero no abordan específicamente la diferente forma en que los interlocutores se expresan, aspecto que no puede obviarse y que, por tanto, se ha elegido para este capítulo.

Partiendo de que toda forma de comunicación humana está mediada por la cultura, indagaremos su posible repercusión en la interacción entre estudiantes internacionales y psicólogos. Asimismo, ilustraremos con algunos ejemplos cómo las diferencias culturales no deben verse solo como causas de desestabilización de la salud mental o empeoramiento de estados previos, sino como medios esenciales para proporcionar ayuda y favorecer el desarrollo personal. Finalmente haremos propuestas para integrar este componente en la investigación, la formación de los profesionales y el diseño de los servicios de atención de psicológicos universitarios.

3. ESTANCIAS ACADÉMICAS EN EL EXTRANJERO Y SALUD MENTAL

La preocupación por la salud mental de los estudiantes internacionales, por la relación entre sus vivencias emocionales y sociales, así como su satisfacción con la experiencia en el extranjero se ve reflejada en varias obras. A continuación, veremos a través de algunos ejemplos qué peso se otorga en ellos a la cultura.

Entre las fuentes podemos encontrar diversidad de planteamientos y de focos: bastantes de los estudios se centran en estudiantes de un lugar de

origen específico; otros, en las vivencias de estudiantes internacionales de cualquier origen en una región de acogida concreta. Obermeir (2024), por ejemplo, detecta la soledad como un elemento presente en la experiencia de estudiantes chinos en Múnich, destacando entre las estrategias utilizadas para compensarla la conservación de las tradiciones gastronómicas de su país. Sus resultados conectan con los de Glass y Westmont (2014), que en su investigación con estudiantes internacionales en Estados Unidos subrayaron la importancia del sentido de pertenencia como clave para la aculturación y la salud mental, diferenciando dos niveles de pertenencia, la social y la identificación con la institución. Estos autores indicaron que las principales dificultades se registran en el primer ámbito por falta de intercambios significativos entre estudiantes locales e internacionales. Para que estos se produzcan, señalan la necesidad de entornos académicos y organizacionales que los favorezcan.

También en Europa se han investigado estas cuestiones. Por ejemplo, la Asociación europea de estudiantes Erasmus realiza regularmente encuestas entre los alumnos para indagar cómo han vivido sus estancias en el extranjero. Durante la pandemia COVID-19, sondearon cómo percibían los estudiantes de intercambio su salud mental (Telesca et al., 2022), siendo el estrés y la ansiedad los problemas más citados. El estudio también se refiere a que algunos alumnos declararon haber recibido apoyo psicológico durante la pandemia COVID-19. Sin embargo, no se mencionan cuestiones interculturales.

En Estados Unidos Bathke y Kim (2016), publicaron los resultados de una exploración realizada con estudiantes estadounidenses que habían recibido algún tipo de diagnóstico relacionado con la salud mental durante estancias académicas en el extranjero, la naturaleza de dichos diagnósticos y el tratamiento administrado. En su publicación se refieren a múltiples elementos, entre otros, el choque cultural y la interacción con los miembros de la universidad de acogida, aunque sin hacer referencia a diferencias culturales específicas o a los servicios de atención psicológica. Kim et al. (2019), remitiendo a varios autores, también señalan el proceso de aculturación como causa potencial de dificultades psicológicas.

Moore y Popadiuk (2011, citados por Bathke, Amber y Kim, Ryoka, 2016) investigaron desde el enfoque de la psicología positiva qué

factores pueden ayudar a que la experiencia académica intercultural sea favorable e identificaron los siguientes: conectar con otros, mantener las raíces (por ejemplo, mediante el apoyo de familiares y amigos en el país de origen), tener una actitud abierta hacia el proceso y, por último, descubrir las propias fortalezas.

En Alemania y centrados en los predictores de éxito en el rendimiento académico, Falk et al. (2022) señalan que no existen suficientes datos sobre la influencia de los aspectos psicológicos y culturales en grupos específicos como los estudiantes internacionales.

Con frecuencia, como es el caso de Galucci (2017) se presta mayor atención a la movilidad internacional como parte integrante de los estudios. Consideramos necesario también prestar atención a quienes se desplazan para realizar estudios completos, es decir, sin posibilidad de apoyo de su universidad de origen y viviendo situaciones más radicales de ruptura con el entorno de origen, no transitorias. Chae et al. (2023) sugieren que cuanto más largas sean las estancias, más empeora la salud mental, por lo que este aspecto también requeriría mayor investigación. Sea como fuere, no puede darse por supuesto que los estudiantes cuenten con una preparación intercultural previa a la estancia que les sirva de apoyo.

Por su parte, un análisis realizado en la universidad de Cádiz sobre los servicios de asistencia psicológica para estudiantes (Hervías Ortega, Federico et al., 2020), se refiere al aumento de la diversidad de los perfiles de estudiantes que acuden a dichos servicios, atribuyéndolo en parte a la movilidad estudiantil. También nombran la dimensión cultural como posible detonante de dificultades psicológicas. Sin embargo, la investigación no discrimina en la población participante si se trataba de estudiantes internacionales ni pondera este elemento en sus resultados.

Como hemos visto, la cultura se cita con frecuencia como dificultad o barrera (Men et al., 2024). A pesar de ello, esta dimensión no suele estar contemplada en la literatura para su integración concreta en la oferta de servicios. Un estudio realizado en Corea por Nam y Kim (2025) definió descriptores de comportamiento necesarios para atender las necesidades de salud mental de los alumnos internacionales, aunque más bien se trata

de competencias generales y no se mencionan aspectos específicos culturales que sería necesario conocer para la gestión de la comunicación.

Sakiz y Jencius (2024) señalan que, si bien ha aumentado el interés por el tema, sigue habiendo una falta de investigación sobre los aspectos relacionados con la salud mental de los alumnos internacionales y subrayan la necesidad de diseñar programas adaptados a las necesidades de los alumnos internacionales. Varios trabajos, entre ellos Galluci (2017) o de Moissac et al. (2020) se refieren también a la necesidad de profundizar en la investigación sobre estos aspectos. Galluci invita a prestar más atención a “this particular group of vulnerable students that are still largely neglected from research and practices which take account of cultural dimensions in therapeutic and educational settings.” (p. 11). Ansari Lari et al. (2025) abogan por el diseño de programas adaptados a los diferentes estilos con que los estudiantes internacionales se enfrentan a sus necesidades de apoyo por parte de los servicios de salud mental y advierten del riesgo de dejarse influir por sesgos y estereotipos. Este importante aspecto nos lleva a poner de relieve la necesidad de diferenciar y no considerar a los estudiantes internacionales como un grupo ni tampoco extraer conclusiones generales sobre nacionalidades.

En general, podemos concluir que los análisis que se refieren a la salud mental de los estudiantes internacionales, o bien omiten las referencias a cuestiones culturales o bien las presentan como causa de dificultades o explicación de las mismas, pero sin ofrecer pautas sobre cómo integrar este componente en los servicios de asistencia. Todo ello, sin constituir una crítica a las aportaciones de dichas investigaciones, sirve para poner de relieve la necesidad de profundizar la cuestión intercultural en investigaciones sobre las intervenciones clínicas o de acompañamiento en el entorno universitario.

4. DIFERENTES PERFILES CULTURALES EN UNA RELACIÓN ASIMÉTRICA

Erin Meyer (2014) sostiene que en la comunicación intercultural intervienen factores sutiles que afectan tanto al desarrollo de la interacción como a la forma en que se percibe, incluso sin que los participantes sean

plenamente conscientes de ello. Junto a los componentes culturales consideramos igualmente necesario tener en cuenta los aspectos pragmáticos, es decir, aquellos relacionados con el uso socialmente adecuado de la lengua. En este sentido, entrarían en juego elementos tan diversos como el momento y la duración de las intervenciones de los participantes, el ritmo de la conversación, los recursos utilizados para mostrar escucha o las normas de cortesía. Estas variables adquieren especial relevancia en la interacción entre psicólogo y estudiante, donde se comparten vivencias personales cargadas de emociones como miedo, deseo, incertidumbre o vergüenza. Si falta formación específica, es probable que ni el estudiante ni el psicólogo dispongan de los recursos necesarios para interpretar adecuadamente el comportamiento del otro o para orientar la conversación de forma conveniente.

Desde el punto de vista de la competencia cultural, las combinaciones posibles entre estudiante y psicólogo son múltiples. El alumno puede estar viviendo su primera experiencia intercultural o bien haber crecido en un entorno bicultural o transnacional. Lo mismo ocurre con el terapeuta, quien puede pertenecer a una cultura distinta tanto de la del alumno como de la del país en el que se da la consulta. Esta diversidad añade complejidad a la relación, marcada ya de por sí por una asimetría estructural: para el psicólogo estas conversaciones son habituales, mientras que para el alumno pueden generar inhibición o inseguridad, afectando su capacidad de organizar y expresar lo que siente. Además, desde el punto de vista cultural, el psicólogo probablemente no conocerá en profundidad la realidad del país del estudiante. Si bien podría ganar experiencia con grupos de determinados países, sin una adecuada formación, estos contactos podrían llevar tanto a una mejor comprensión como a la formación de estereotipos.

Incluso antes de considerar los factores culturales, existen barreras lingüísticas que pueden hacer más profunda la asimetría en la relación: el alumno puede carecer del vocabulario necesario o no sentirse fluido al describir sus emociones si no se comunica en su lengua materna.

Reducir la interacción a las preferencias culturales de los participantes o, por el contrario, ignorarlo en favor de una atención exclusivamente individualizada también puede resultar problemático. Cultura,

personalidad y biografía son dimensiones interdependientes y prescindir de una de ellas supondría perder información clave para diseñar estrategias terapéuticas eficaces. Además, el estudiante está inmerso en un proceso de transformación cultural constante: el contacto con la cultura de acogida y la interacción regular con el psicólogo modifican su forma de comprender lo que vive. Este proceso de aculturación conlleva tanto la aceptación progresiva de elementos inicialmente extraños como la posible pérdida del entusiasmo o miedos iniciales.

En definitiva, las variables culturales pueden influir de forma decisiva en la relación terapéutica entre psicólogo y estudiante. Una relación ya asimétrica por naturaleza se encuentra, en estos casos, en constante evolución y requiere de una sensibilidad intercultural que permita comprender y acompañar estos procesos de forma respetuosa y eficaz.

5. LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES, LA CREACIÓN DE CONFIANZA Y LA INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En las últimas décadas, diversos modelos y estudios han propuesto múltiples criterios —también denominados dimensiones, estándares o escalas, según la terminología utilizada— para caracterizar las culturas. Estos criterios permiten, en parte, interpretar el significado de ciertas conductas y valorar su aceptabilidad dentro de un contexto cultural determinado⁵⁴. Abarcan ámbitos tan variados como la percepción del tiempo, las jerarquías o los estilos de toma de decisiones, y su diversidad influye en la comunicación más allá del mero uso lingüístico. En algunos casos, incluso cuando los interlocutores comparten una misma lengua materna, puede producirse el espejismo de creer que comprender lo que se dice equivale a entender lo que realmente se quiere comunicar. Este fenómeno es especialmente probable en lenguas habladas por comunidades muy diversas y geográficamente dispersas, como el inglés o el español.

Ocuparse de todos esos criterios rebasaría las dimensiones de esta contribución, por lo que nos vamos a referir a modo de ejemplo a la posible

⁵⁴ Para mayor detalle pueden consultarse trabajos como los de Hofstede, Hall, Trompenaars y Hampden-Turner, Meyer, Thomas, Lewis o el Estudio Globe entre otros.

repercusión de tres de ellos en las sesiones de atención psicológica en formato presencial⁵⁵: la expresión de las emociones, el establecimiento de la confianza y la cantidad de información que una cultura considera apropiada para una buena comunicación.

En su libro “Riding the waves”, publicado originalmente en 1993, Trompenaars y Hampden-Turner (2020) se refieren a la diferente manera en que las culturas expresan los sentimientos. Estos autores distinguen entre culturas afectivas y neutras, recalcando que no se trata de que unas u otras sean más o menos frías, sino de la existencia de convenciones divergentes en cuanto a lo que es conveniente expresar según en qué circunstancias.

Precisamente los sentimientos son en general un componente de gran peso en las interacciones entre los psicólogos y sus clientes. Si la cultura regula hasta qué punto estos se pueden expresar y con cuánta intensidad o vehemencia, el alumno podría sentir una mayor o menor libertad para compartir información con el profesional, al tiempo que este último, al aplicar su patrón cultural como base para su interpretación, podría juzgar de forma distorsionada lo que es significativo y relevante para su toma de decisiones.

Más allá del propio comportamiento, como señalan Trompenaars y Hampden-Turner (2020), el perfil cultural personal también condiciona qué forma de respuesta se espera del otro:

When our own approach is highly emotional, we are seeking a direct emotional response: “I have the same feelings as you on this subject.”
When our own approach is highly neutral, we are seeking an indirect response: “Because I agree with your reasoning or proposition, I give you my support.” (p. 110)

Por su parte, Meyer (2014), en cuanto a la forma en que se establece la confianza, diferencia entre las vías afectiva o cognitiva, señalando que en el ámbito privado solemos encontrarnos la primera, pero que en el entorno profesional las preferencias varían entre culturas. La consulta

⁵⁵ Algunos de los aspectos aquí presentados serían también válidos para la comunicación virtual o con recurso a herramientas tecnológicas tales como la realidad virtual para la evaluación psicológica (Cárdenas-López, Georgina et al., 2022).

de un psicólogo es precisamente una combinación de ambos, un lugar al que se lleva lo personal a una relación profesional, así que entender este punto es esencial para la creación de la relación de confianza y cooperación entre alumno y psicólogo. Si el primero es afectivo y el segundo neutro, pongamos por caso, el estudiante podría sentirse incomprendido y desconfiar de la utilidad del servicio.

En cuanto al contenido en sí de la conversación, como indican Trompenaars y Hampden-Turner (2020):

Communication is possible only between people who to some extent share a system of meaning, so here we return to our basic definition of culture. (p. 109).

En nuestro ámbito, nos encontramos con dos hablantes con conocimiento escaso o nulo del contexto del otro y que, por tanto, podrían compartir pocas referencias. De ahí la trascendencia de la cantidad de información que proporcionen las partes.

Hall (1989), Meyer (2014) y Lewis (2018) se refieren a las diversas percepciones de las culturas en cuanto a la cantidad de información que es necesario incluir de forma explícita en las interacciones. Los mensajes pueden no ser decodificados correctamente si el emisor parte de que hay detalles que se sobreentienden y cuenta inconscientemente con la capacidad de interpretación de la otra persona para rellenar las lagunas informativas (culturas de alto contexto). Pero puede suceder que este proceda de una cultura donde la información que cuenta es la explícita (culturas de bajo contexto) y esos detalles no verbalizados le pasen completamente desapercibidos o bien que, siendo él también de una cultura de alto contexto, se apoye en las referencias propias de su propia cultura y lea el mensaje de forma incorrecta. En el otro extremo, una información precisa y detallada puede impacientar a un oyente de alto contexto o incluso darle la sensación de que es tratado como alguien incapaz de pensar por sí mismo. Ambas posibilidades podrían hacer fracasar la asistencia psicológica a pesar de la profesionalidad de quien ofrece el servicio y la intención de cooperar de ambas partes. Ello se debe a que tal y como señaló Hall (1989), la cultura nos hace seleccionar qué facetas del mundo percibimos. Un psicólogo interculturalmente competente necesitaría, pues, ser capaz de identificar qué

informaciones no puede dar por conocidas o interpretadas y sería, por tanto, necesario explicitar.

Como vamos viendo desde distintas perspectivas, una comunicación culturalmente inadecuada puede constituir una traba decisiva desde el principio y a lo largo de todas las fases de la interacción. En este sentido, coincidimos con Kaar (2010), que refiriéndose a situaciones profesionales indica:

(...) people have to develop intercultural emotion perception skills, allowing them to determine antecedents of emotions in other people, to recognise and decode emotions, and anticipate and understand the resulting behaviour. (p. 99)

A la vista de estas reflexiones, podemos intuir algunas estrategias comunicativas que pueden ser de ayuda. Una de ellas es el recurso a la meta-comunicación de forma más consciente aún que en contextos culturalmente más homogéneos, es decir, no solo tratar lo relacionado con la situación que vive el estudiante, sino asegurarse de la comprensión, explicitar las razones de las preguntas que se hacen y el sentido de las propuestas. Asimismo, pueden indagarse preferencias relacionadas con la cultura antes de iniciarse el acompañamiento, por ejemplo, si el alumno cuenta con que ambos decidan juntos las opciones o bien que sea el psicólogo quien recomiende pautas; ofrecer apoyo de preparación de las sesiones a quienes procedan de culturas donde sea menos frecuente hablar de cuestiones íntimas en situaciones profesionales; identificar las expectativas del estudiante respecto a la atención psicológica, etc.

Todo ello permitirá al profesional orientar la conversación hacia la obtención y transmisión de la información relevante y hará más probable que las interpretaciones sean adecuadas, así como crear una relación de confianza con el estudiante.

6. RECOMENDACIONES: INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y DISEÑO DE SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA

Lo expuesto ilustra el posible impacto de las diferencias interculturales en la consulta psicológica y la necesidad de integrarlas en las intervenciones dirigidas a estudiantes internacionales. Si bien hemos apuntado

ya algunas recomendaciones prácticas, consideramos imprescindible avanzar hacia líneas de actuación integrales, fundamentadas en la investigación para guiar tanto la formación profesional como el diseño de servicios. Se trata de recomendaciones que deben ajustarse a los diferentes contextos y en todo caso deben vincular conocimiento, reflexión y experiencia entre sí (Lallana y Salamanca, 2020).

6.1 INVESTIGACIÓN

Como hemos visto, existen múltiples estudios sobre la experiencia emocional y social de los estudiantes durante sus estancias académicas en el extranjero o específicamente enfocados a su salud mental. Sin embargo, con frecuencia se echa de menos en ellos la consideración de aspectos interculturales, como no sea para mencionarlos como potencial detonante de dificultades psicológicas y no como parte necesaria para la solución de las mismas.

Por ello, proponemos desarrollar investigaciones que distingan entre culturas de origen y de acogida, al tiempo que exploren necesidades comunes derivadas de variables asociadas a la experiencia de estudiar en el extranjero (como el tipo de estancia, la salud mental previa, la situación económica, el apoyo social en el país de origen o la motivación para la movilidad). Estas investigaciones deberían incluir el análisis de programas existentes y combinar distintas metodologías y perfiles poblacionales. En la Tabla 1 se sugieren posibles ámbitos de estudio.

TABLA 1. *Propuestas de ámbitos de investigación*

Área o forma de investigación	Descripción
Uso de apoyo psicológico y tasas de abandono del mismo	Datos cuantitativos por perfil cultural, tipo de estancia, preparación previa y experiencia intercultural.
Percepciones comunicativas de usuarios y profesionales	Datos cualitativos sobre comunicación intercultural, identificación de factores relevantes y prevención de estereotipos.
Peso de las referencias socioculturales compartidas	Evaluar cómo influyen en la comprensión mutua durante la interacción terapeuta-estudiante.
Culturas de aprendizaje y estilos académicos	Analizar las diferencias culturales en los modelos pedagógicos (p. ej., Bordón 2022) y su posible influencia en la salud mental.

Enfoques interdisciplinarios desde la literatura académica	Revisiones bibliográficas sobre migración, salud mental, servicios universitarios, etc.
Aplicabilidad en sesiones online	Estudiar necesidades y particularidades del formato virtual.
Inclusión de estudiantes nacionales en el análisis comparativo	Evitar sesgos sobre la mayor vulnerabilidad de los estudiantes internacionales (como el trabajo de de Moissac et al. (2020)
Cooperación entre instituciones	Detectar si existen estrategias válidas universalmente o si deben adaptarse a contextos culturales específicos.

Fuente: elaboración propia

6.2 FORMACIÓN PARA LOS PROFESIONALES DE LA SALUD MENTAL

Como mencionamos más arriba, partimos de la premisa de que la cultura permea toda comunicación y la relación que se establece entre interlocutores. Por ello, consideramos necesaria la inclusión de competencias interculturales en la formación del personal sanitario en general y específicamente de los psicólogos y psiquiatras. Para el caso de los servicios de atención psicológica universitaria, esta debería tomar como base los resultados de investigaciones como las mencionados en el apartado anterior.

TABLA 2. *Formas de aprendizaje y propuestas de formación para los profesionales de la salud mental*

Tipo de aprendizaje / acción formativa	Descripción
Aprendizaje formal	Integración de módulos sobre psicología de la migración y competencia comunicativa intercultural en los planes de estudio de Psicología y Ciencias de la Salud.
Aprendizaje no formal (formación continua)	Diseño de cursos para profesionales, basados en modelos como los de Lallana y Salamanca (2020) y el proyecto Mentes Migrantes. Deben integrar experiencias previas, tareas de reflexión, aplicación práctica y fundamentos teóricos. Pueden preverse en formatos mixtos (presencial/virtual) y adoptar un enfoque colaborativo.

Fuente: elaboración propia

Los objetivos de las formaciones deben orientarse a:

- Capacitar a los profesionales de la salud mental para interpretar la información aportada por los estudiantes según su perfil cultural, adaptar explicaciones, ajustar los estilos de toma de

decisiones y desarrollar estrategias frente a barreras lingüísticas y adoptar estrategias metacomunicativas.

- Proporcionar fundamentos sólidos para el diseño de programas de prevención y asistencia en universidades.

6.3 DISEÑO DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA UNIVERSITARIOS

Dado el crecimiento de la movilidad académica, la mejora de la oferta de los servicios de atención psicológica pasa, a nuestro juicio, por la consideración de la heterogeneidad cultural de la comunidad universitaria. El enfoque no debería limitarse a proporcionar apoyo apropiado a quienes lo requieran desde un punto de vista clínico, sino estimular todo el potencial de desarrollo individual inherente a las estancias en el extranjero, ayudar a vivir experiencias satisfactorias personal y académicamente. Dado el carácter dinámico de los procesos de aculturación y de los cambios demográficos en los grupos que acuden cada periodo a las universidades, las medidas deberían evaluarse y actualizarse periódicamente. En la tabla 3 pueden verse ejemplos de medidas que podrían adoptarse.

TABLA 3. *Diseño de programas de salud mental en universidades*

Posibles líneas de actuación institucional	Descripción
Incluir perfiles culturales en estudios internos	Desarrollar herramientas para identificar patrones culturales antes del uso de los servicios y crear guías de estrategias culturalmente sensibles para profesionales.
Formación del equipo	Ofrecer cursos como los mencionados en el apartado anterior para sensibilizar al personal sobre diversidad cultural y comunicación intercultural.
Prevención y autocuidado con enfoque cultural	Diversificar la oferta de apoyo, por ejemplo, fomentar grupos de autoayuda entre estudiantes, ofrecer talleres introductorios sobre inmigración y cuidado emocional en entornos interculturales. Diseñar talleres preventivos (higiene del sueño, alimentación, autocuidado, etc.) culturalmente adaptados, considerando los factores psicobiosociales que influyen en la toma de decisiones.
Facilitar el acceso a estudiantes reticentes	Introducir medidas específicas para culturas menos proclives a solicitar atención psicológica. Fomentar la alfabetización emocional y cultural sobre cuándo es adecuado solicitar apoyo psicológico

Servicios plurilingües	Proporcionar atención psicológica en varios idiomas.
Asesor intercultural y otras formas de apoyo a los profesionales	Incorporar un profesional especializado en diversidad cultural que apoye al equipo de atención psicológica Crear plataformas de intercambio profesional.

Fuente: elaboración propia

7. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA

En estas páginas hemos discutido el peso de los factores culturales en las interacciones de los servicios de atención psicológica universitarios. Para ello, nos hemos centrado en la cultura como sistema de valores inconscientes que modela la comunicación, incluyendo aspectos como el grado de información que se expresa o se sobreentiende. La necesidad de reflexión y acción en este ámbito responde a factores sociales —como el aumento de los problemas de salud mental y la mayor la movilidad estudiantil— y académicos, especialmente la escasez de investigación específica.

A partir de estas necesidades, hemos propuesto líneas de actuación dirigidas a los distintos actores implicados —estudiantes, profesionales y servicios de atención psicológica—, subrayando la importancia de fundamentar cualquier medida en investigaciones rigurosas. La calidad de los servicios dependerá de que sus acciones se basen en datos objetivos. No obstante, persisten amplias áreas poco exploradas, mientras que los estudios suelen tender a centrarse en factores individuales o circunstanciales, sin atender suficientemente al papel que desempeña la interculturalidad. Cuando esta aparece, suele presentarse como fuente de obstáculos y sin especificar aspectos concretos que convendría integrar, en lugar de ser considerada una herramienta clave para el desarrollo de modelos de atención más eficaces.

En este contexto, queremos animar a la colaboración entre distintas instituciones para el desarrollo de tareas de investigación, formación y diseño de medidas. Estas cooperaciones podrían generar resultados más sólidos y un conocimiento más profundo, logros que difícilmente se alcanzarían si las iniciativas se llevaran a cabo únicamente de forma aislada y que podrían beneficiar a toda la comunidad universitaria internacional.

Por último, queremos añadir que, si bien nos hemos centrado en las necesidades del contexto universitario, estas propuestas podrían transferirse a otros entornos. Es obvio en todo caso que atender las cuestiones interculturales requiere tiempo y añade complejidad a la tarea de los servicios de atención, algo que puede no verse favorecido por la falta de recursos. También puede demandar flexibilidad por parte de los especialistas, si se precisan acercamientos y estrategias nuevos, si se cuestionan los métodos y herramientas habituales para adaptarlos a perfiles culturales diferentes. Pero de igual forma es cierto que considerar la cultura como parte de la solución y la experiencia intercultural como oportunidad de crecimiento personal puede redundar en una mejora de los resultados y facilitar el trabajo de los profesionales. Es más, consideramos que las instituciones que promueven la movilidad asumen también una responsabilidad sobre los estudiantes que acogen. Nos atrevemos a afirmar que sin tomar en consideración la cultura está en riesgo la garantía de eficacia clínica o de acompañamiento. Necesidades diversas requieren ofertas diversas también.

- Ansari Lari, S., Zumot, M. S. y Fredericks, S. (2025). Navigating mental health challenges in international university students: Adapting to life transitions. *Frontiers in psychiatry*, 16, 1574953. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1574953>
- Azizi, M. y Golsabahi-Broclawski, S. (2020). Psychiatrie: Wahnhafte Störungen und kultursensible Therapieformen. En A. Gillessen, S. Golsabahi-Broclawski, A. Biakowski y A. Broclawski (Eds.), *Interkulturelle Kommunikation in der Medizin* (pp. 287-302). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59012-6_27
- Bathke, Amber y Kim, Ryoka. (2016). Keep Calm and Go Abroad: The Effect of Learning Abroad on Student Mental Health. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XXVII, 1-16.
- Cárdenas-López, Georgina, Durón-Figueroa, Raúl, Chicchi Giglioli, Irene Alice, Reyes, Fabiola, Carrasco-Ribelles, Lucía A. y Alcañiz Raya, Mariano. (2022). Evaluación ecológica mediante Realidad Virtual de las necesidades psicológicas básicas. En *Hamut'ay*, 9 (1), 24-35. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v9i1.2373>
- Castillo Martínez, A. y Fernández Pujazón, R. (2015). Enfermería Transcultural en Salud Laboral. *Revista Enfermería del Trabajo*, 5(3), 82-89.
- Chae, D. yang, H., Doorenbos, A. Z., Park, C. G. y Asami, K. (2023). The Relationship Between Duration of Stay and Self-rated Health Among International College Students in South Korea. *Journal of Community Health*, 48(1), 67-78. <https://doi.org/10.1007/s10900-022-01145-w>

- Clarke, K. (2023). International Graduate Students' Mental Health Diagnoses, Challenges, and Support: A Descriptive Comparison to their Non-International Graduate Student Peers. *Journal of international students*, 13(3), 280-304. <https://doi.org/10.32674/jis.v13i3.3148>
- de Moissac, D., Graham, J. M., Prada, K., Gueye, N. R. y Rocque, R. (2020). Mental Health Status and Help-Seeking Strategies of International Students in Canada. *Canadian journal of higher education* (1975), 50(4), 52-71. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188815>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2022, diciembre 22). *Auswertung der DAAD-Schnellabfrage zu Einschreibezahlen der internationalen Studierenden im Wintersemester 2022/2023*. <http://bit.ly/449lmm3>
- Falk, S., Kercher, J., Pineda, J. y Zimmermann, J. (2022). Internationale Studierende in Deutschland. *Forschung y Lehre*, 2, 13. <https://doi.org/10.37307/j.0945-5604.2022.02.13>
- Gallucci, Sonia. (2017). International students: A population at risk in need of psychological support. *Journal of Psychotherapy and Counselling Psychology Reflections Reflections Research Centre*, 2(1), 11-16, <http://bit.ly/4l9Oe3w>
- Glass, Chris R. y Westmont, Christina M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 38, 106-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.004>
- Golpe Ferreira, S., Folgar, M. I., Salgado, P. G. y Boubeta, A. R. (2017). Uso problemático de Internet y adolescentes: El deporte sí importa (Problematic Internet use and adolescents: sport does matter). *Retos*, 31, 52-57. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.44248>
- Hall, Edward T. (1989). *Beyond Culture*. New York, Anchor Books, 1989. Anchor Books.
- Hampden-Turner, Charles y Trompenaars, Fons. (2020). *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business* (4.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hang, Y. y Zhang, X. (2023). The role of intercultural transitional competence in students' transitions on an internationalized campus – A mixed methods study. *International Journal of Intercultural Relations*, 96. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101874>
- Hervías Ortega, Federico, Marchena Consejero, Esperanza y Menacho Jiménez, Inmaculada. (2020). Estimación del Pronóstico Terapéutico y Análisis del Tratamiento en un Servicio Universitario de Psicología. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, N°54 · Vol.1, 69-80. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.01>

- Ismail, Riham. (2021). *Generation Social Media. Literaturbasierte Untersuchung zum Einfluss sozialer Netzwerke auf die psychische Gesundheit Jugendliche*. Internationale Hochschule SDI München, trabajo de fin de grado sin publicar.
- Jed Foundation. (s.f.). *Depression And Suicidal Behaviors in Students Studying Abroad—Identifying Students at risk*.
https://studyabroad.ucsd.edu/_files/depression-abroad.pdf
- Kaar, Alexandra. (2010). Emotional Management: Expressing, Interpreting and Making Meaning of Feelings in Multicultural Team. En Guilherme, Maria Manuela, Glaser, Evelyn y Méndez-García, María del Carmen (Eds.), *The Intercultural Dynamics of Multicultural Working* (pp. 95-108). Blue Ridge Summit. <https://doi.org/10.21832/9781847692870>
- Kim, N., Oh, S. y Mumbauer, J. (2019). Supporting International Students: Enhancing College Counselors' Multicultural Counseling Competence. *Journal of college counseling*, 22(2), 179-192.
<https://doi.org/10.1002/jocc.12129>
- Lallana, A. y Salamanca, P. (2020). Intercultural communicative competence in L2 Spanish: Guidelines for teacher training programmes. *Journal of Spanish language teaching*, 7(2), 178-192.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1847399>
- Leininger, Madeleine M. (2006). *Culture Care Diversity and Universality: A Worldwide Nursing Theory* (2ª ed). Jones and Bartlett.
- Lewis, Richard D. (2018). *When cultures collide—Leading accross cultures* (4.). Nicholas Brealey Publishing.
- Martínez Líbano, Jonathan, González Campusano, Nicol y Pereira Castillo, Javiera Ignacia. (2022). Las Redes sociales y su Influencia en la Salud Mental de los Estudiantes Universitarios: Una Revisión Sistemática. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 11, 44-57. <http://bit.ly/40tMlpX>
- Men, Q., Li, W., Khan, A. y Gillies, R. M. (2024). Challenges and strategies for navigating Australian healthcare access: Experience from Chinese international students. *International journal for equity in health*, 23(1), 189-13. <https://doi.org/10.1186/s12939-024-02273-6>
- Meyer, Erin. (2014). *The culture map. Decoding how people think, lead, and get things done across cultures*. PublicAffairs.
- MHFA – Mental Health First Aid. (s. f.). Recuperado 27 de junio de 2025, de <http://bit.ly/4l8skh6>
- Nam, J. K. y Kim, D. (2025). Multicultural counseling competence for addressing the mental health needs of international students in Korea: A concept mapping study. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 44(6), 4634-4648. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07468-w>

- Obermeir, Fabian. (2024). *Integration chinesischer Studierenden in den deutschen Studien- und Arbeitsalltag – eine empirische Untersuchung zu interkulturellen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien am Beispiel der IHSDI München*. Internationale Hochschule SDI München.
- Sakız, H. y Jencius, M. (2024). Inclusive mental health support for international students: Unveiling delivery components in higher education. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 11, e8. <https://doi.org/10.1017/gmh.2024.1>
- Sarmiento, M. (2015). A “Mental Health Profile” of Higher Education Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.606>
- Telesca, G., Puchkov, E., Keshelashvili, S., Gruttad’Auria, G. y Giannidis, K. (2022). *Understanding the experience y needs of exchange students in challenging times*. Erasmus Student Network.
- UNESCO. (2024). *Higher education: Figures at a glance*. <http://bit.ly/4kbzKid>
- Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J. y Santos Rego, M. A. (2021). Movilidad internacional y empleabilidad: El impacto en el capital humano y social de la juventud. *Educación*, 57(1), 81-96. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1185>
- Yusuf Olalekan Adebayo, Raphael Ekundayo Adesiyun, Chibuzor Stella Amadi, Oluwaseun Ipede, Lucy Oluebubechi Karakitie y Kaosara Temitope Adebayo. (2024). Cross-cultural perspectives on mental health: Understanding variations and promoting cultural competence. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 23(1), 432-439. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.23.1.2040>
- Zapata-Ospina, J. P., Patiño-Lugo, D. F., Vélez, C. M., Campos-Ortiz, S., Madrid-Martínez, P., Pemberthy-Quintero, S., Pérez-Gutiérrez, A. M., Ramírez-Pérez, P. A. y Vélez-Marín, V. M. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: Una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(3), 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007>

SIMULACIÓN DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN ACCIDENTES TRANSFRONTERIZOS

LAURA ABAD TORIBIO
Universidad Alfonso X el Sabio

1. INTRODUCCIÓN

En diversas regiones del mundo, es común que escolares crucen una frontera internacional a diario para asistir a centros educativos en un país distinto al de su residencia. Esta movilidad transfronteriza obedece a múltiples factores. En algunos casos, las familias residen en un país con un coste de vida más asequible, pero optan por escolarizar a sus hijos en el país vecino, donde el sistema educativo es percibido como más sólido, moderno o con mayores oportunidades académicas. También, en otras situaciones, los estudiantes cruzan la frontera huyendo de contextos de violencia, inestabilidad política o precariedad institucional, buscando un entorno escolar más seguro y estructurado.

Ejemplos paradigmáticos de esta dinámica se observan en la frontera entre México y Estados Unidos, donde miles de niños cruzan cada día desde Tijuana hacia San Diego para asistir a escuelas estadounidenses. En Europa, se observan dinámicas similares entre Francia y Luxemburgo, o entre España y Andorra, donde estudiantes buscan una educación plurilingüe o con mejores recursos (véase Tabla 1). Investigaciones recientes señalan que los alumnos en situación de movilidad, como refugiados o transfronterizos, enfrentan dificultades relevantes en su rendimiento académico y bienestar emocional (Olczyk et al., 2025).

Si bien estos intercambios fomentan diversidad cultural y pedagógica, también implican desafíos logísticos, emocionales y de seguridad, especialmente en trayectos escolares vulnerables donde pueden ocurrir accidentes de tráfico que agravan la complejidad de la intervención.

En la Tabla I se muestra algunos ejemplos de esta movilidad.

TABLA 1. *Ejemplos de movilidad transfronteriza de estudiantes*

País de residencia	País de escolarización	Zona fronteriza	Observaciones
México	EE.UU	Tijuana – San Diego, Mexicali – Calexico, Ciudad Juárez – El Paso, etc.	Miles de estudiantes cruzan diariamente; muchos tienen doble nacionalidad o buscan mejor calidad educativa (Rocha y Orraca., 2018)
Nicaragua	Costa Rica	Upala, provincia de Alajuela	Niños nicaragüenses cruzan diariamente para asistir a escuelas costarricenses como las de San José.
Venezuela	Colombia	Paraguachón, La Guajira	Algunas escuelas colombianas tienen hasta 40% de estudiantes venezolanos, especialmente en zonas indígenas.
Perú	Chile	Tacna-Arica	Muchos estudiantes cruzan la frontera regularmente para asistir a escuelas chilenas (Bustos et al., 2017)
Francia	Luxemburgo	Región de Grand Est	Estudiantes franceses cruzan para acceder a escuelas multilingües y con mejores oportunidades laborales.
Alemania	Suiza	Basilea	Familias alemanas optan por escuelas suizas por su calidad educativa y cercanía geográfica.
España	Andorra	La Seu d'Urgell – Sant Julià de Lòria	Estudiantes españoles cruzan para acceder a educación trilingüe y programas internacionales.
Tailandia	Malasia	Frontera entre el estado malasio de Kelantan y la provincia tailandesa de Narathiwat.	Estudiantes musulmanes tailandeses cruzan a Malasia para asistir a escuelas religiosas (madrasas) que ofrecen una educación islámica más estructurada y reconocida (Wekke et al., 2018)
Vietnam	China	Universidades cercanas a la frontera, como en la ciudad de Hekou (China), que está justo frente a Lào Cai (Vietnam).	Estudiantes vietnamitas cruzan para asistir a clases en programas de idioma chino o estudios técnicos.

Fuente: elaboración propia

La movilidad forzada, ya sea por razones económicas, políticas o educativas, plantea desafíos significativos para los sistemas escolares. Dryden-Peterson (2016) destaca que los estudiantes en tránsito, como los refugiados o los transfronterizos, enfrentan interrupciones educativas,

barreras lingüísticas y experiencias traumáticas previas que afectan su bienestar emocional y rendimiento académico. En este sentido, la escuela no solo cumple una función instructiva, sino también de protección y reconstrucción del sentido de pertenencia. Las intervenciones psicoeducativas en contextos fronterizos deben, por tanto, estar cultural y lingüísticamente adaptadas, y contemplar el papel de la escuela como espacio seguro para la expresión emocional, la contención y la resiliencia.

1.1. EJEMPLOS DE ACCIDENTES EN ZONA FRONTERIZAS

Los accidentes de tráfico, ya de por sí disruptivos, adquieren especial complejidad en zonas fronterizas. Un caso paradigmático fue el accidente de Sierre, Suiza, 2012, donde murieron 28 personas, 22 niños, tras el choque de un autobús escolar cerca de la frontera con Francia. Este suceso conmocionó a Europa y evidenció la necesidad urgente de protocolos psicosociales transfronterizos, con atención inmediata y acompañamiento emocional prolongado (Acinas, 2006). En 2018, un autobús escolar fue alcanzado por un ataque aéreo en la región de Saada, Yemen, cerca de la frontera con Arabia Saudí, provocando la muerte de 41 niños de entre 6 y 11 años. Aunque se trató de un evento bélico, el impacto psicológico y comunitario fue comparable al de un accidente masivo, con secuelas traumáticas profundas en los sobrevivientes y sus familias.

En 2024, un autobús español se accidentó en Porté-Puymorens, entre Francia y Andorra, dejando dos fallecidos y varios menores heridos, lo que expuso graves retos logísticos y emocionales. Más recientemente, en 2025, el choque de un autobús con estudiantes en la frontera colombo-venezolana dejó cinco jóvenes fallecidos, resaltando la urgencia de intervenciones psicoeducativas estructuradas, sensibles al contexto y sostenidas en el tiempo.

1.2. PROBLEMAS COMPLEJOS QUE GENERA UN ACCIDENTE TRANSFRONTERIZO

1.2.1. Problemas legales y jurisdiccionales

Las diferencias normativas entre países pueden dificultar la coordinación legal y la aplicación de medidas preventivas eficaces (Fazel et al., 2024). Uno de los principales desafíos es el conflicto de jurisdicción,

que plantea dudas sobre qué Estado debe encargarse de la investigación y dónde deben dirimirse las responsabilidades penales. También existen discrepancias en materia de tráfico y seguros: las leyes de circulación, los límites de responsabilidad civil y los procedimientos de indemnización varían entre sistemas jurídicos. Además, el reconocimiento de documentos oficiales como seguros, permisos de conducir o autorizaciones escolares puede generar barreras adicionales, afectando tanto la atención a las víctimas como la gestión administrativa del incidente.

1.2.2. Problemas sanitarios y de atención médica

En contextos transfronterizos, los accidentes escolares plantean importantes desafíos sanitarios. La coordinación entre distintos sistemas de salud suele ser compleja, especialmente cuando las víctimas son trasladadas a hospitales ubicados en países diferentes, dificultando así el seguimiento clínico y la continuidad asistencial. Además, la cobertura sanitaria transfronteriza presenta vacíos normativos: no siempre está definido qué país debe asumir los costos médicos, particularmente en casos de personas sin seguro o en situación migratoria irregular. A ello se suman barreras idiomáticas y culturales que entorpecen la comunicación efectiva entre pacientes, familiares y profesionales sanitarios, lo que puede comprometer la calidad del tratamiento y el bienestar emocional de los afectados.

1.2.3. Problemas psicosociales

La atención psicosocial en accidentes transfronterizos debe considerar no solo el impacto emocional individual, sino también la capacidad del sistema educativo y sanitario para ofrecer una respuesta articulada y sensible al trauma. Como señalan Ko et al. (2008), es clave desarrollar sistemas informados sobre el trauma que integren escuelas, servicios de salud, justicia juvenil y primeros respondedores, permitiendo una intervención integral y sostenida. Factores como la distancia geográfica, la incertidumbre legal y médica, y la falta de apoyo inmediato pueden agravar el impacto emocional. A esto se suman el desarraigo y el aislamiento que enfrentan muchas familias, quienes pueden tener dificultades para desplazarse o acompañar a sus seres queridos hospitalizados. Además, el acceso limitado a atención psicológica especializada en otro país representa una barrera significativa para la recuperación emocional.

1.2.4. Problemas administrativos y logísticos

Los accidentes escolares en contextos fronterizos generan complejidades administrativas significativas que dificultan la respuesta inmediata y eficaz. La repatriación de cuerpos o heridos implica procedimientos diplomáticos, consulares y sanitarios que pueden ser largos y burocráticos. En escenarios con víctimas de diferentes nacionalidades, la identificación y la notificación a sus familias se ven ralentizadas por la necesidad de verificar documentación y coordinar con embajadas. Además, la gestión de la información entre autoridades de distintos países suele presentar problemas de coordinación institucional, lo que puede derivar en demoras, duplicación de procesos o falta de comunicación clara entre los equipos intervinientes.

1.2.5. Problemas educativos y comunitarios

Los estudiantes que cruzan fronteras a diario enfrentan desafíos educativos, identitarios y emocionales que pueden intensificarse tras un evento traumático como un accidente escolar. El impacto psicológico inmediato, sumado a la exposición a situaciones de riesgo, puede generar una disminución significativa en la autoeficacia académica, afectando directamente su rendimiento. Diversas investigaciones han demostrado que el estrés escolar, cuando se entrelaza con vivencias traumáticas, repercute negativamente en la motivación, la concentración y la percepción de competencia del alumnado. Si los afectados son estudiantes, el trauma no solo altera su trayectoria individual, sino que también interrumpe el entorno escolar, repercutiendo en compañeros, docentes y familias. De ahí la importancia de implementar intervenciones psicoeducativas adaptadas que consideren las diferencias culturales, lingüísticas y los diversos niveles de afectación emocional presentes en contextos transfronterizos.

1.3. MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA. LA CARGA EMOCIONAL

Un accidente que involucra a un autobús escolar, con estudiantes que cruzan diariamente fronteras internacionales para acceder a la educación, provoca no solo una conmoción inmediata, sino una cascada de

repercusiones psicosociales de gran magnitud. La dimensión transfronteriza del evento añade complejidades logísticas, culturales y emocionales, afectando a una población especialmente vulnerable y diversa. Más allá de las secuelas físicas, estos sucesos dejan una huella traumática significativa que puede manifestarse en formas de shock agudo, ansiedad intensa, desorientación emocional, y en algunos casos, en el desarrollo de trastornos más graves como el Trastorno por Estrés Post-traumático (TEPT) o procesos de duelo complejos y prolongados (Maercker, 2019). Por ello, la gestión eficaz e integral de las secuelas emocionales y psicológicas se convierte en un eje esencial para garantizar una recuperación sostenible tanto individual como comunitaria

En este contexto, la intervención psicoeducativa debe sustentarse en modelos integradores como el enfoque cognitivo-conductual, el enfoque centrado en el trauma y el aprendizaje socioemocional, siempre adaptados al entorno sociocultural. Tal como señalan De la Oliva et al. (2002), es indispensable identificar y evaluar modelos psicopedagógicos acordes a las realidades del centro escolar, especialmente en situaciones de alta vulnerabilidad como los accidentes en zonas limítrofes. En esta línea, Herman (1992) propone un esquema en tres fases, seguridad, rememoración y duelo, y reconexión, que permite una atención progresiva y centrada en las necesidades del afectado.

La intervención en el ámbito escolar debe considerar tanto el abordaje individual como el grupal, y articularse con la comunidad educativa en su conjunto. El modelo propuesto por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) destaca la importancia de una estrategia integral que combine prevención, promoción del bienestar emocional y atención a la diversidad, centrada en el desarrollo de competencias socioemocionales, cognitivas y relacionales del alumnado (Monereo, 2020).

Los modelos de intervención en trauma colectivo constituyen marcos conceptuales robustos para afrontar eventos que afectan a amplios grupos. Hobfoll et al. (2007) identifican cinco principios clave para la intervención post-desastre: garantizar la seguridad, fomentar la calma, promover la autoeficacia, facilitar la conexión social y cultivar la esperanza. Estos principios, validados en diferentes contextos de emergencia, son especialmente pertinentes en situaciones como los accidentes escolares

transfronterizos, donde una intervención psicoeducativa bien estructurada no solo mitiga el impacto emocional inmediato, sino que fortalece la recuperación duradera y la resiliencia institucional y comunitaria.

1.4. ENFOQUES DE TRAUMA EN CONTEXTOS TRANSFRONTERIZOS. RESILIENCIA COMUNITARIA

La resiliencia comunitaria se define como la capacidad colectiva de una comunidad para enfrentar, adaptarse y recuperarse ante situaciones adversas. Según Norris et al. (2008), esta resiliencia se construye a partir de recursos sociales, económicos, institucionales y psicológicos que permiten a individuos y grupos afrontar el trauma de forma cohesionada. Esta perspectiva se ha consolidado como un eje fundamental en contextos de emergencia transfronteriza, donde la aplicación sistemática de programas comunitarios no solo fortalece la respuesta inmediata, sino también la recuperación a largo plazo, contribuyendo a la construcción de sociedades más empáticas, preparadas y resilientes.

Bonanno et al. (2011) complementan esta visión al señalar que, si bien el trauma puede tener un impacto significativo, la mayoría de las personas expuestas a eventos críticos no desarrollan trastornos psicológicos crónicos, siempre que reciban atención temprana y apoyo comunitario adecuado. En este sentido, ante accidentes escolares transfronterizos, impulsar la resiliencia comunitaria supone activar redes de apoyo escolar, familiar y local que favorezcan la recuperación emocional y fortalezcan los vínculos sociales.

El trauma en contextos fronterizos presenta características singulares debido a la complejidad legal, cultural y emocional que conlleva. En este marco, el enfoque de “escuelas sensibles al trauma” propone una transformación institucional que permita reconocer y atender adecuadamente las experiencias traumáticas del alumnado, especialmente en situaciones de movilidad forzada o vulnerabilidad estructural.

El modelo de Liderazgo Integral Informado sobre Trauma (LIIT) refuerza esta línea de intervención, proponiendo respuestas en cuatro niveles: individual, relacional, institucional y comunitario (Chávez, 2022). Este enfoque resulta particularmente relevante en regiones

límites, donde los estudiantes pueden enfrentar múltiples formas de estrés acumulativo, y donde una respuesta articulada y consciente puede marcar la diferencia en su recuperación y desarrollo escolar.

1.5. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ACCIDENTES ESCOLARES EN ZONAS LÍMITROFES

Aunque la literatura sobre accidentes escolares en zonas fronterizas es escasa, existen estudios que abordan la siniestralidad vial en entornos escolares como un problema estructural. El enfoque de “Sistema Seguro” propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), y adoptado por varios países latinoamericanos, destaca la necesidad de infraestructura adecuada, control de velocidad y educación vial para prevenir accidentes graves. Este modelo resulta especialmente pertinente en zonas fronterizas, donde los trayectos escolares implican riesgos adicionales y requieren una planificación binacional coordinada.

Además, investigaciones recientes en entornos urbanos han desarrollado metodologías para identificar rutas escolares seguras, lo que puede ser clave en zonas transfronterizas donde los trayectos escolares implican riesgos adicionales. Estos estudios refuerzan la necesidad de políticas integradas que combinen seguridad física, apoyo psicosocial y coordinación binacional.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Basándonos en la simulación de un accidente de un autobús escolar que tiene lugar en la frontera el objetivo central de este trabajo es realizar una intervención psicoeducativa con el fin capacitar y empoderar a todos los individuos afectados, tanto directa como indirectamente, dotándolos de un conocimiento comprensible y de herramientas prácticas. El fin último es que puedan gestionar eficazmente sus propias emociones y contribuir activamente a su recuperación, así como a la de su entorno, a corto, medio y largo plazo. Para lograrlo, se plantean, además de este objetivo general, una serie de objetivos específicos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Normalización de reacciones post-traumáticas: Validar y desestigmatizar respuestas emocionales y físicas comunes tras un evento traumático. Hay que explicar que emociones como el shock, el miedo, la tristeza o la confusión son reacciones normales ante una situación anormal ayuda a reducir la autculpabilización y favorece la comprensión de la experiencia (Brooks et al., 2021).
- Información detallada sobre la evolución de síntomas: Proporcionar una hoja de ruta clara sobre cómo los síntomas psicológicos y emocionales pueden manifestarse y transformarse con el paso del tiempo. Esto incluye la anticipación de la disminución gradual de la intensidad del malestar y la identificación temprana de señales persistentes o agravantes que indiquen la necesidad de buscar atención profesional especializada.
- Ofrecer estrategias de afrontamiento prácticas y efectivas: Dotar a los afectados de un repertorio de técnicas y herramientas concretas, científicamente validadas, para manejar el estrés, la ansiedad, los pensamientos intrusivos y otras manifestaciones relacionadas con el trauma. Estas pueden incluir ejercicios de respiración consciente, técnicas de relajación profunda, estrategias para mejorar la calidad del sueño o métodos para manejar los *flashbacks*.
- Promover el autocuidado integral y sostenible: Incentivar hábitos saludables que fortalezcan la resiliencia y el bienestar. Esto abarca desde el cuidado físico (nutrición, descanso) hasta actividades que generen placer, alivien la tensión y permitan reconectar con la normalidad y el disfrute diario.
- Orientación clara sobre recursos profesionales: Facilitar el acceso a la información precisa y oportuna sobre los servicios de apoyo psicológico y psiquiátrico disponibles, desmitificando y desestigmatizando la búsqueda de ayuda profesional como un acto de fortaleza y no de debilidad.

- Brindar pautas específicas para el apoyo a colectivos vulnerables: Comunicar directrices específicas para apoyar a niños, adolescentes, personas mayores o con discapacidad, reconociendo sus distintas formas de procesar el trauma y sus necesidades particulares.

3. METODOLOGÍA

La intervención propuesta se fundamenta en una rigurosa fase previa de diseño, concebida como una etapa conceptual, estratégica y reflexiva indispensable para la construcción de un programa de apoyo psicológico robusto, eficaz y, sobre todo, empáticamente adaptado. Esta fase inicial resulta decisiva no solo para la estructuración técnica de las pautas psicoeducativas, sino para garantizar que dichas pautas respondan con precisión a los principios de la psicología del trauma y a las necesidades específicas de una población diversa y vulnerable expuesta a un accidente fronterizo. Para ello, se realiza un análisis preliminar de las variables socioculturales, lingüísticas y emocionales que caracterizan a los distintos colectivos implicados, así como de los recursos institucionales y comunitarios disponibles en contextos limítrofes.

Dicha intervención se articula a partir de una simulación detallada de un accidente de tráfico transfronterizo que involucra a un autobús escolar, diseñada sobre la base de eventos reales ocurridos en zonas fronterizas europeas y latinoamericanas. Este enfoque permite recrear de forma verosímil la multidimensionalidad del suceso, desde la atención médica fragmentada hasta la complejidad jurídica y la contención emocional, sin comprometer el bienestar de personas reales, lo que representa una alternativa ética y metodológica válida frente a estudios en vivo con poblaciones traumatizadas.

La metodología empleada en el desarrollo del programa integra una triangulación rigurosa de fuentes: revisión de literatura científica actualizada, entrevistas simuladas con profesionales expertos en psicología del trauma y educación transfronteriza, y análisis comparativo de antecedentes empíricos de accidentes escolares en zonas limítrofes. Esta triangulación permite validar tanto la pertinencia cultural como la aplicabilidad operativa de las pautas propuestas. En paralelo, se adopta un

enfoque participativo en el diseño, integrando las perspectivas de actores clave como personal docente, familias afectadas y profesionales de salud mental, con el fin de incorporar sus conocimientos experienciales y anticipar reacciones emocionales diversas.

Esta estrategia metodológica busca anticipar las trayectorias emocionales de los individuos expuestos al evento traumático, establecer los puntos críticos de intervención y definir las etapas de una respuesta secuencial, adaptativa y culturalmente sensible. De esta forma, se garantiza que el diseño no solo sea teóricamente sólido, sino también viable y contextualizado.

A continuación, se describen los pasos operativos que conforman la intervención, comenzando por la identificación de la población diana y la categorización de los distintos grados de afectación.

3.1. IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DIANA Y DETECCIÓN DE LOS DISTINTOS GRADOS DE AFECTACIÓN

La simulación el accidente se muestra en la figura 1. En ella se puede ver a los diferentes colectivos implicados

FIGURA 1. Simulación de accidente. Población diana



Fuente: elaboración propia con Gemmi

Se realizó una clasificación detallada de los individuos afectados, tanto directa como indirectamente, con el fin de adaptar las estrategias de intervención a sus necesidades específicas, lo que permite la personalización de las estrategias de apoyo para optimizar su pertinencia y efectividad.

La siguiente tabla resume esta segmentación.

TABLA 2. *Afectados directos e indirectos*

Tipo de afectación	Grupo poblacional	Características principales
Afectación grave	Familias de los niños fallecidos, heridos graves, conductor. Atención médica urgente e intensiva	Duelo complejo, trauma físico y emocional. Riesgo elevado de trauma complejo.
Afectación moderada	Escolares con heridas leves, profesoras No requirieron hospitalización prologada	Exposición directa al evento, síntomas de estrés agudo
Afectación leve	Compañeros de clase, testigos, comunidad educativa	Impacto emocional indirecto (miedo intenso, confusión y preocupación profunda), necesidad de contención y orientación

Fuente: elaboración propia

La evaluación prospectiva de las secuelas psicológicas en un accidente transfronterizo contempla la posibilidad de que algunas familias experimenten un duelo complicado, caracterizado por una prolongación patológica del proceso de duelo o por la aparición de complicaciones significativas que dificultan su resolución. Este tipo de duelo requiere un abordaje especializado y sostenido en el tiempo, con atención psicológica específica que permita transitar por las fases del duelo de manera adaptativa.

Asimismo, se reconoce el riesgo de desarrollo de Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT) en los afectados. Según el DSM-5 (APA, 2013), el TEPT es un trastorno de ansiedad que aparece tras la exposición a un evento traumático, generando respuestas intensas de temor, desesperanza o horror. Esta predisposición puede presentarse en cualquier persona expuesta al accidente, y es especialmente elevada en aquellos con afectación grave o moderada, así como en individuos que ya tenían antecedentes de vulnerabilidad psicológica o de traumas previos. En este contexto, el diagnóstico temprano y la intervención psicoeducativa o

clínica son esenciales para prevenir el desarrollo de trastornos crónicos y para facilitar la recuperación emocional.

3.2. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES CLAVE EN EL CONTINUUM TEMPORAL

Se establecen las demandas prioritarias de apoyo en diferentes momentos del proceso de recuperación post-incidente, asegurando una intervención secuencial y adaptativa.

- Necesidades inmediatas (Primeras horas/días): Priorizan la provisión de seguridad física y emocional, la transmisión de información clara, concisa y veraz para reducir la incertidumbre, y la oferta de apoyo emocional básico para contener la angustia aguda.
- Necesidades a medio plazo (Semanas/primeros meses): Se centran en facilitar el procesamiento de la experiencia traumática, el desarrollo de estrategias de afrontamiento más sofisticadas y la implementación de acciones preventivas contra el desarrollo de complicaciones psicológicas crónicas.
- Necesidades a largo plazo (Meses/años): Buscan la integración de la experiencia traumática en la narrativa personal del individuo, el fortalecimiento de la resiliencia a largo plazo y la adaptación funcional y significativa a la vida cotidiana, permitiendo la reanudación del desarrollo personal.

3.3. ANTICIPACIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LAS REACCIONES PSICOLÓGICAS

Se incorporó una revisión por parte de expertos en psicología del trauma, quienes validaron la pertinencia cultural y contextual de las pautas propuestas. Se aplicó una triangulación de fuentes para garantizar la solidez del diseño, incluyendo literatura científica, entrevistas simuladas con profesionales y análisis de casos reales. La metodología también contempla un enfoque participativo, integrando la retroalimentación de actores clave como docentes, familias y personal sanitario. Se diseña la intervención considerando la trayectoria temporal esperada de las respuestas psicológicas, desde la fase de shock inicial y negación, pasando por la ansiedad aguda, la reexperimentación del trauma

(flashbacks, pesadillas), hasta la posible aparición de TEPT o un duelo prolongado (Maercker, 2019).

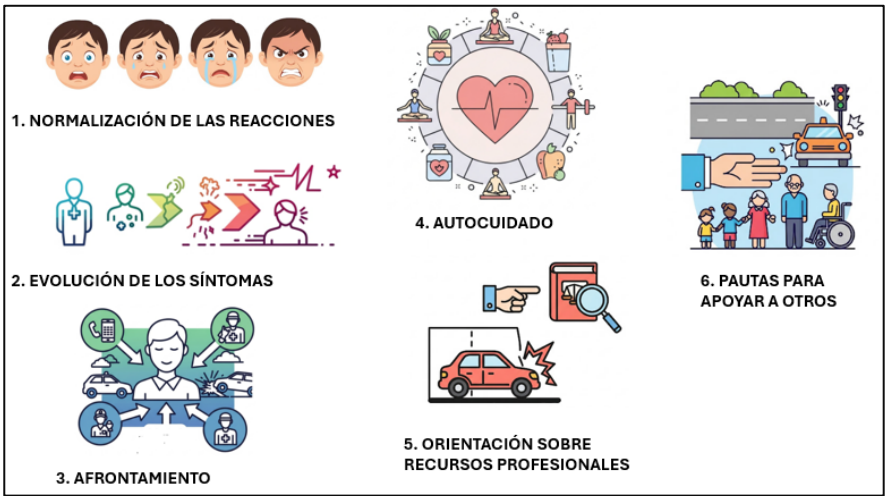
Se prevé una adaptación gradual a largo plazo, con la necesidad de un seguimiento y apoyo continuo para aquellos individuos que manifiesten dificultades persistentes en su proceso de recuperación.

4. RESULTADOS

Como resultado principal y tangible de esta metodología, se propone la elaboración y subsiguiente implementación de una Guía de Apoyo Emocional comprensiva, accesible y multifacética. Esta guía, concebida como una herramienta esencial de carácter psicoeducativo, está diseñada para la población afectada, proporcionando no solo información clara y validada, sino también estrategias prácticas y aplicables para navegar por el complejo y a menudo desorientador proceso de recuperación post-traumática.

Una infografía de la guía se muestra en la figura 2.

FIGURA 2. Infografía de la guía psicoeducativa



Fuente: elaboración propia con COPILOT

Los componentes clave que esta guía aborda en profundidad son:

4.1. SINTOMATOLOGÍA POST-TRAUMÁTICA COMÚN

La guía se inicia normalizando la vasta y a menudo abrumadora gama de reacciones que pueden surgir tras un evento traumático. Explica que es completamente común experimentar emociones intensas (como tristeza profunda, ira incontrolable, miedo persistente, culpa paralizante), pensamientos intrusivos (en forma de *flashbacks*, pesadillas recurrentes, o rumiaciones incesantes sobre el evento), y sensaciones físicas (tensión muscular, fatiga extrema, problemas de sueño, dificultad para concentrarse, sobresaltos). Al validar explícitamente estas experiencias, se mitiga el sentimiento de aislamiento y se reduce la percepción de "anormalidad" de las propias reacciones.

4.2. EVOLUCIÓN TEMPORAL DEL MALESTAR

Se proporciona una explicación clara sobre cómo la intensidad de estas reacciones emocionales y físicas tiende a disminuir de forma gradual para la mayoría de las personas a medida que transcurre el tiempo. Sin embargo, se enfatiza la importancia crucial de mantenerse vigilante ante la persistencia o el agravamiento de los síntomas. Se subraya la necesidad imperativa de buscar ayuda profesional especializada si el malestar se vuelve crónico, interfiere de manera significativa con las actividades diarias o, de hecho, se intensifica (Everly y Lating, 2019).

4.3. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ACTIVO Y CONSTRUCTIVO

La guía ofrece consejos prácticos y proactivos para manejar tanto reacciones agudas como a largo plazo. Incluye permitir la expresión emocional sin juicio, fomentar la comunicación con personas de confianza, informarse a través de fuentes fiables evitando la sobreexposición a noticias perturbadoras, y retomar gradualmente las rutinas para recuperar el sentido de control.

También promueve la paciencia durante el proceso de recuperación, advierte sobre el uso de sustancias como mecanismo de escape y recomienda realizar actividades placenteras o que generen un sentido de logro y bienestar.

4.4. PROMOCIÓN DEL AUTOCUIDADO INTEGRAL

La guía subraya la trascendental importancia del autocuidado como un pilar fundamental para la recuperación y el mantenimiento de la salud mental. Este concepto, a menudo subestimado, abarca desde el cuidado físico básico (alimentación balanceada, hidratación adecuada, higiene personal y descanso suficiente para la estabilidad emocional y cognitiva) hasta la práctica regular de ejercicio suave (que reduce el estrés y mejora el ánimo). También incluye la búsqueda activa de momentos de tranquilidad y relajación (como la meditación o la lectura), y la conexión con la naturaleza (pasar tiempo al aire libre), como una fuente de calma y reducción del estrés que promueve la introspección y la serenidad.

4.5. ORIENTACIÓN SOBRE RECURSOS PROFESIONALES

La atención integral tras un accidente escolar transfronterizo requiere la coordinación de profesionales del ámbito sanitario y psicosocial. Especialistas como traumatólogos, neurocirujanos, cirujanos generales, intensivistas, rehabilitadores, psiquiatras y psicólogos desempeñan un papel clave en el diagnóstico, las intervenciones quirúrgicas y la prescripción de tratamientos. El personal de enfermería se encarga del cuidado directo, el seguimiento clínico, la administración de medicación y la educación para la salud. Los fisioterapeutas implementan programas de rehabilitación física, mientras que los terapeutas ocupacionales apoyan la readaptación a las actividades cotidianas, incluyendo el uso de ayudas técnicas. Por su parte, neuropsicólogos y psicólogos clínicos abordan las secuelas cognitivas y emocionales, como el estrés postraumático, la ansiedad o la depresión, mediante intervenciones especializadas que favorecen la recuperación psicoemocional.

4.6. PAUTAS ESPECÍFICAS PARA COLECTIVOS ESPECIALES

Adicionalmente, se diseñaron materiales complementarios como fichas informativas, vídeos breves de orientación emocional y protocolos de actuación rápida para centros escolares. Estos materiales fueron evaluados por un panel de expertos mediante una escala de adecuación y utilidad, obteniendo una puntuación media de 4.7 sobre 5. Sería deseable

su implementación piloto en centros educativos ubicados en zonas fronterizas durante el próximo curso escolar.

Reconociendo la diversidad intrínseca de la población afectada, la guía ofrece directrices de apoyo diferenciadas y culturalmente sensibles para asegurar una atención inclusiva y efectiva (Knight, 2015).

4.6.1. Para niños y adolescentes

En este contexto, el rol del profesorado es crucial. La American Psychological Association (s.f.) destaca que los docentes deben estar capacitados para identificar signos de trauma en el aula, ofrecer un entorno seguro y predecible, y canalizar adecuadamente a los estudiantes hacia recursos especializados.

Esta guía se alinea con dichas recomendaciones, promoviendo una intervención educativa sensible y empática.

Se enfatiza la necesidad de mantener rutinas predecibles para proporcionar seguridad, fomentar la expresión emocional a través de canales no verbales como el juego o el dibujo, responder a sus preguntas de forma sencilla, honesta y tranquilizadora, y ofrecer un ambiente de seguridad y contención emocional.

Se recomienda encarecidamente a los adultos observar cambios sutiles pero significativos en el comportamiento de los menores (regresiones, irritabilidad, aislamiento) como indicadores de necesidad de apoyo. Esta aproximación se alinea con intervenciones recientes que han demostrado ser efectivas en contextos escolares para mitigar los efectos de experiencias adversas en la infancia (Hamad et al., 2023).

4.6.2. Para personas mayores

El acompañamiento a personas mayores debe basarse en el respeto por su autonomía y experiencia de vida. Escuchar activamente sus historias y preocupaciones fortalece el vínculo y permite intervenciones más significativas (Gálvez Olivares et al., 2020).

Es esencial garantizar el acceso continuo a servicios de salud física y mental, especialmente ante posibles comorbilidades. El apoyo social

también previene el aislamiento y mejora su bienestar emocional. Respetar su autonomía implica acompañarlas en decisiones informadas, reconociendo sus capacidades y preferencias, lo que refuerza su autoestima y sentido de propósito.

Se recomienda un abordaje interdisciplinario que integre aspectos físicos, emocionales y sociales, centrado siempre en la persona.

4.6.3. Para personas con discapacidad

Las pautas se adaptan meticulosamente para asegurar que el apoyo sea plenamente accesible y comunicativamente adecuado. Esto es crucial para reconocer y superar las barreras adicionales que pueden enfrentar algunas personas mayores al acceder a información y servicios esenciales. La accesibilidad no solo implica eliminar obstáculos físicos, sino también garantizar que los mensajes sean comprensibles, culturalmente pertinentes y disponibles en formatos adecuados para quienes tienen limitaciones sensoriales o cognitivas.

El objetivo es garantizar que se satisfagan sus necesidades específicas de cuidado, movilidad y comunicación, un principio fundamental que se alinea con la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de las Naciones Unidas (2006). Además, las *Directrices para una Comunicación Inclusiva de la Discapacidad* de la ONU destacan que una comunicación accesible y respetuosa es clave para la participación plena y en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad, incluyendo a las personas mayores

4.7. REGISTRO DE NECESIDADES ESPECÍFICAS Y LA ADAPTACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Una evaluación precisa en el contexto de una intervención psicoeducativa tras un accidente transfronterizo debe contemplar diversos factores clave que permitan una respuesta adaptada y eficaz. Es fundamental considerar el idioma materno del estudiante y su entorno familiar para garantizar una comunicación fluida y emocionalmente significativa, evitando malentendidos y fortaleciendo la contención afectiva. Asimismo, es necesario identificar posibles requerimientos de accesibilidad física o cognitiva, particularmente en casos donde el accidente haya generado

discapacidades temporales o permanentes. Por último, el nivel de apoyo familiar disponible constituye un aspecto crucial, especialmente cuando las familias residen en otro país o enfrentan barreras migratorias, legales o económicas que pueden limitar su capacidad de acompañamiento y afectación directa en el proceso de recuperación del menor. Esta evaluación integral permite diseñar estrategias más inclusivas y culturalmente sensibles, ajustadas a las necesidades reales de cada caso.

La adaptación cultural y lingüística constituye un componente esencial en cualquier intervención psicoeducativa tras un accidente transfronterizo, especialmente cuando se trabaja con poblaciones diversas. Para garantizar una comunicación clara y emocionalmente significativa, es indispensable que las actividades psicoeducativas, los materiales informativos y los formularios estén disponibles en la lengua materna de los estudiantes y sus cuidadores.

Asimismo, las dinámicas grupales y los contenidos deben incorporar referentes culturales relevantes, como festividades, narrativas locales y formas expresivas propias, que promuevan un entorno de confianza, reconocimiento y seguridad emocional.

En cuanto al acompañamiento en procesos de duelo, resulta fundamental respetar las distintas formas en que cada cultura transita el dolor, tanto en tiempos como en expresiones verbales o no verbales. El duelo es una experiencia profundamente influida por las prácticas culturales, los rituales sociales y las formas particulares de expresar las emociones, por lo que cualquier acompañamiento efectivo debe considerar estos elementos como parte central del proceso. Este enfoque sensible evita revictimizaciones y contribuye a que la respuesta institucional sea verdaderamente empática y ajustada a las necesidades reales del alumnado y sus familias.

5. DISCUSIÓN

La propuesta de intervención psicoeducativa desarrollada en este estudio simulado guarda similitudes con iniciativas reales en zonas fronterizas como la de México–Estados Unidos. En esta región, donde miles de estudiantes cruzan diariamente para asistir a escuelas en el país vecino, se han implementado programas de apoyo emocional y educativo

para estudiantes en situación de movilidad, especialmente tras eventos traumáticos. Por ejemplo, distritos escolares en California han desarrollado protocolos de intervención rápida y equipos psicosociales bilingües para atender a estudiantes transfronterizos afectados por crisis (Gándara y Contreras, 2009). La guía propuesta se alinea con estas prácticas al priorizar la atención culturalmente sensible, la coordinación interinstitucional y la promoción de la resiliencia escolar, reforzando su aplicabilidad en contextos de alta movilidad y vulnerabilidad.

También se destaca la necesidad de establecer redes binacionales de apoyo psicosocial que permitan una respuesta coordinada ante emergencias transfronterizas. Se propone incluir estos protocolos en los planes de emergencia escolar, capacitar a los equipos directivos en liderazgo informado sobre trauma y crear una plataforma digital multilingüe que centralice recursos, guías y contactos de emergencia.

Estas pautas psicoeducativas representan una herramienta clave para mitigar el impacto psicológico de un accidente en una zona fronteriza. Su valor radica en ofrecer información clara, validada y accesible, lo que reduce la confusión y la angustia iniciales tras un evento traumático.

En este sentido, el liderazgo escolar informado sobre trauma es crucial para la recuperación institucional. Bolívar y Murillo (2018) subrayan que el liderazgo educativo influye no solo en el aprendizaje, sino también en la equidad y la cohesión social, aspectos fundamentales en contextos de crisis. La formación de equipos directivos en competencias socioemocionales y gestión del trauma puede marcar una diferencia sustancial.

Validar y normalizar las reacciones emocionales esperables disipa el estigma asociado al sufrimiento psicológico y empodera a los individuos para procesar sus experiencias. Las estrategias de afrontamiento activas no solo ayudan a gestionar el estrés, sino que fortalecen la agencia personal y la resiliencia.

La adaptación de la guía a colectivos específicos —como niños, adolescentes, personas mayores y personas con discapacidad— es esencial para asegurar una respuesta equitativa y efectiva. Esta aproximación reconoce que el trauma es una experiencia subjetiva y que no todas las personas lo procesan de la misma manera (Knight, 2015). Anticipar la

evolución sintomatológica y orientar a los afectados hacia recursos especializados es vital para prevenir trastornos complejos como el TEPT. La evidencia reciente respalda la efectividad de intervenciones psicosociales estructuradas para prevenir consecuencias graves tras eventos traumáticos (Fazel et al., 2024).

El impacto real de esta iniciativa depende de factores externos como la difusión efectiva de la información, la disponibilidad de recursos de salud mental y la capacidad de los receptores para aplicar las estrategias. Esto subraya la necesidad de un enfoque multisectorial que involucre a gobiernos, ONG y comunidades, y una inversión sostenida en infraestructura psicosocial. El uso estratégico de herramientas digitales y redes sociales también ha demostrado ser valioso para fortalecer la resiliencia comunitaria en emergencias, facilitando la comunicación, la ayuda mutua y la difusión de información verificada (Ginzarly et al., 2025).

6. CONCLUSIONES

Respecto a su contribución al conocimiento, este estudio ofrece un marco teórico-práctico innovador para abordar el impacto psicosocial de accidentes escolares en contextos transfronterizos, integrando enfoques de intervención educativa, trauma colectivo y resiliencia comunitaria. La simulación permite explorar de forma estructurada las dimensiones del trauma en poblaciones escolares móviles y presenta una guía psicoeducativa adaptable a diversos contextos geográficos y culturales. Al combinar elementos de la psicología del trauma con estrategias educativas, amplía el campo de la intervención psicoeducativa en emergencias, aún poco desarrollado en la literatura.

En cuanto a las implicaciones para políticas públicas, los hallazgos subrayan la necesidad de incorporar protocolos psicoeducativos en planes de emergencia escolar, especialmente en zonas de alta movilidad. Se recomienda establecer redes binacionales de apoyo psicosocial, capacitar a equipos directivos en liderazgo informado sobre trauma y garantizar el acceso equitativo a servicios de salud mental. También se propone desarrollar plataformas digitales multilingües que centralicen recursos y contactos de emergencia para contextos educativos transfronterizos.

6.1. LIMITACIONES

Si bien la simulación permite explorar los efectos de un accidente transfronterizo y diseñar intervenciones, presenta limitaciones frente a estudios empíricos. Al ser ficticio, no observa reacciones emocionales reales ni valida la eficacia en un entorno auténtico. Tampoco contempla la variabilidad individual y contextual, como diferencias en recursos o dinámicas comunitarias. Las respuestas al trauma varían, por lo que la simulación solo ofrece aproximaciones.

Aunque la propuesta es teóricamente sólida, su validación requeriría una implementación piloto en contextos reales con evaluación longitudinal. Además, al modelar en condiciones controladas, pueden subestimarse factores disruptivos como resistencias institucionales o escasez de recursos. También se identifican posibles sesgos de diseño y limitaciones en su aplicabilidad.

Finalmente, aunque el documento contempla colectivos vulnerables, asume una disponibilidad de personal cualificado que no siempre se ajusta a la realidad de zonas fronterizas con déficit de servicios.

6.2. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Futuros estudios podrían validar empíricamente la efectividad de la guía propuesta mediante su implementación piloto en centros escolares ubicados en zonas limítrofes. También sería pertinente explorar la adaptación de esta intervención a otros contextos de movilidad forzada, como campos de refugiados o zonas de conflicto. Además, se sugiere investigar el impacto a largo plazo de las intervenciones psicoeducativas en la resiliencia académica y emocional del alumnado, así como el papel de las tecnologías digitales en la difusión y aplicación de estas estrategias en situaciones de crisis.

7. REFERENCIAS

- American Psychological Association (APA). (s.f.). *Students exposed to trauma: APA Mental Health Primer*.
<https://www.apa.org/ed/schools/primer/trauma>
- American Psychiatric Association. APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Acinas, M. P. (2006). Intervención psicológica en accidentes de tráfico. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33(1), 15–22.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). *El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad*. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71–112). Ediciones Diego Portales.
<https://www.researchgate.net/publication/322909746>
- Bonanno, G. A., Westphal, M., y Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 511–535.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526>
- Brooks, S. K., Weston, D., Wessely, S., y Greenberg, N. (2021). Effectiveness and acceptability of brief psychoeducational interventions after potentially traumatic events: A systematic review. *European journal of psychotraumatology*, 12(1), 1923110.
<https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1923110>
- Bustos, R., y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, (46), 193–220.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Chávez, S. (2022). *Liderazgo informado sobre trauma: Orientaciones prácticas ante un contexto desafiante* [Nota técnica]. Líderes Educativos.
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2022/07/NT_SC_LIDERANDO-TRAUMA_01-07-22.pdf
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482.
<https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- De la Oliva, D., Martín, E., y Vélaz de Medrano, C. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: Identificación y evaluación*. Universidad Autónoma de Madrid y UNED.
<https://www.researchgate.net/publication/233558455>
- Everly, G. S., Jr., y Lating, J. M. (2019). *Acute and early intervention for psychological trauma: A guide for helping professionals* (3rd ed.). Guilford Publications.

- Fazel, S., Burghart, M., Wolf, A., Whiting, D., y Yu, R. (2024). Effectiveness of Violence Prevention Interventions: Umbrella Review of Research in the General Population. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(2), 1709–1718. <https://doi.org/10.1177/15248380231195880>
- Gálvez Olivares, M., Aravena Monsalvez, C., Aranda Pincheira, H., Ávalos Fredes, C., y López-Alegría, F. (2020). *Salud mental y calidad de vida en adultos mayores: revisión sistémica*. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 58(4). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272020000400384
- Gándara, P. C., y Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Harvard University Press.
- Ginzarly, M., Teller, J., y Dujardin, S. (2025). Social media use in disaster response: Empowering community resilience. *International Journal of Digital Earth*, 18(1), 2521791. <https://doi.org/10.1080/17538947.2025.2521791>
- Hamad, H., Angelöw, A., y Psouni, E. (2023). Protocol for evaluation of effects of a psychoeducational trauma-informed intervention directed at schools. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(2), 2263322. <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2263322>
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. Basic Books/Hachette Book Group
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J.,... y Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Knight, C. (2015). Trauma-Informed Social Work Practice: Practice Considerations and Challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43, 25–37. <https://doi.org/10.1007/s10615-014-0481-6>
- Ko, S. J., Ford, J. D., Kassam-Adams, N., Berkowitz, S. J., Wilson, C., Wong, M., Brymer, M. J., y Layne, C. M. (2008). Creating trauma-informed systems: Child welfare, education, first responders, health care, juvenile justice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(4), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.4.396>
- Maercker, A. (Ed.). (2019). *Traumafolgestörungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58132-6>
- Monereo, C. (2020). *Modelos de orientación educativa e intervención psicoeducativa*. Universitat Oberta de Catalunya. https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00141775/pdf/PID_00141764.pdf

- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., y Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
- Olczyk, M., Heppt, B., Winkler, O., Schipolowski, S., & Edele, A. (2025). Academic achievement of refugee students at the end of primary school in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01315-1>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de https://www.un.org/spanish/disabilities/documents/convention/convention_completa_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Directrices para una comunicación inclusiva de la discapacidad*. Departamento de Comunicación Global. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2204195_s_undis_communication_guidelines.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023). *Sistema Seguro: Enfoque integral para la seguridad vial escolar*. Ginebra: OMS. Recuperado de <https://www.who.int>
- Rocha, D., y Orraca, P.P. (2018). Estudiantes de educación superior transfronterizos: Residir en México y estudiar en Estados Unidos. *Frontera norte*, 30(59), 103-128. <https://doi.org/10.17428/rfn.v30i59.880>
- Wekke, I. S., Ashrori, M., y Hamuddin, B. (2018). Institutional Transformation of Madrasa of Muslim Minority in Thailand. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 15-26. <https://doi.org/10.15575/jpi.v4i1.1961>

ENFERMERÍA TRANSCULTURAL EN LA FRONTERA: ESTRATEGIAS FORMATIVAS Y ATENCIÓN SANITARIA EN CEUTA

M^a DOLORES LAZO CAPARRÓS
Enfermera Hospital Universitario de Ceuta

1. INTRODUCCIÓN

La atención sanitaria en territorios fronterizos exige un enfoque profundamente contextualizado, pues Ciudades Autónomas como Ceuta y Melilla son espacios donde confluyen flujos migratorios irregulares, tensiones sociales, realidades multiculturales y dinámicas políticas que ponen a prueba los modelos convencionales de cuidado (Sahraoui, 2023; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018). En estos enclaves, el sistema sanitario debe adaptarse a una demanda heterogénea y, a menudo, imprevista: desde urgencias derivadas del paso irregular de personas hasta la gestión de patologías crónicas en poblaciones con historiales médicos incompletos o inexistentes. Esta complejidad sitúa a la enfermería en el centro de la equidad en salud, no sólo como prestadora de servicios, sino como mediadora cultural y garante del acceso universal (Plaza del Pino, Cala, Soriano & Dalouh, 2020).

Numerosos estudios han documentado carencias formativas en competencias interculturales, así como barreras comunicativas y prejuicios implícitos que derivan en discriminación institucional y exclusión de grupos vulnerables (Plaza del Pino, Soriano-Ayala, Melguizo-Garín & García-Ruiz, 2024; Ugarte-Gurrutxaga et al., 2023). A estos obstáculos se suman las barreras administrativas —permisos de residencia, requisitos burocráticos— y lingüísticas, que dificultan la primera acogida y el seguimiento de tratamientos, alimentando la desconfianza y el temor a ser identificados por las autoridades (OMS, 2018; Plaza del Pino et al., 2024).

Frente a estos retos, la enfermería transcultural, tal como la concibió Leininger, propone un cuidado centrado en la cultura del paciente —sus creencias de salud o enfermedad, valores y prácticas cotidianas—, entendiendo que la cultura y la estructura social son inseparables en la construcción de intervenciones terapéuticas efectivas (Leininger, 1991; Leininger, 1995; Rohrbach-Viadas, 1998). Este «modelo Sol Naciente» subraya la necesidad de decisiones significativas que respeten marcos culturales diversos y amplíen la mirada más allá de la mera aplicación técnica de protocolos.

Modelos posteriores enriquecen este paradigma incorporando dimensiones de conciencia cultural, conocimientos específicos, habilidades de comunicación y encuentros interculturales intencionados. Campinha-Bacote (2002) destaca la conciencia cultural, la habilidad de adaptación y la curiosidad como motores de la competencia, mientras que Purnell (1999, 2002) articula un marco que va desde características primarias (raza, idioma) hasta secundarias (tacto, estilo de aprendizaje), para adaptar de manera integral el cuidado a contextos diversos.

Las competencias interculturales en salud se despliegan en esferas individuales y colectivas. En el ámbito personal, la autoconciencia cultural —reconocer prejuicios propios y disposición a modificarlos— resulta esencial (PacQUIAO, 2008). A nivel institucional, la transformación organizativa implica políticas de inclusión, formación continua y estructuras de mediación que permitan a los equipos adaptarse a la diversidad cultural. La comunicación efectiva, tanto verbal como no verbal, y la incorporación de componentes culturales específicos en la atención clínica son indicadores de calidad y satisfacción del paciente (Gea-Caballero et al., 2024).

Desde una perspectiva demográfica y socioeconómica, Ceuta y Melilla suman en torno a 165 000 habitantes, con más del 15 % de población extranjera concentrada en áreas peri-centro urbanas. Las trayectorias migratorias marcadas por la provisionalidad, la falta de historia clínica y las cargas psicosociales derivadas de la inseguridad jurídica configuran perfiles de paciente con necesidades singulares. Además, las tensiones socioeconómicas (TSE) propias de una frontera exterior europea se traducen en desempleo elevado, desigualdades en acceso a vivienda y bajos niveles de alfabetización sanitaria, agravando los determinantes sociales de la salud y presionando un sistema con recursos limitados (OMS, 2018; Ugarte-Gurrutxaga et al., 2023).

Ante esta realidad, la formación en metodologías interculturales se revela imprescindible. Iniciativas como “Speak Out”, “Bibliotecas Humanas” o simulaciones virtuales han demostrado mejorar la sensibilidad y las actitudes de los estudiantes de enfermería, al posibilitar contacto directo y aprendizaje experiencial con personas migrantes (Gea-Caballero et al., 2024; Plaza del Pino et al., 2020). La mediación intercultural y los programas educativos adaptados cultural y lingüísticamente emergen como estrategias clave para garantizar una atención inclusiva, equitativa y respetuosa de los derechos humanos. Solo mediante la combinación de estos enfoques teóricos, demográficos y metodológicos podremos formar profesionales de enfermería capaces de responder con flexibilidad y justicia social a los desafíos sanitarios en contextos fronterizos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio se centran en conocer cómo convergen formación y práctica enfermera en entornos multiculturales, para lo cual planteamos tres metas complementarias. En primer lugar, pretendemos explorar a fondo las actitudes y competencias culturales tanto de profesionales como de estudiantes de enfermería, identificando fortalezas y áreas de mejora que garanticen una atención respetuosa y adaptada a la diversidad. En segundo lugar, analizaremos las barreras estructurales y socioculturales que dificultan el acceso a los servicios de salud para las poblaciones migrantes, desde obstáculos administrativos y lingüísticos hasta prejuicios implícitos que limitan la cobertura sanitaria. Finalmente, a partir de los hallazgos previos, formularemos propuestas educativas y recomendaciones de política pública dirigidas a fortalecer la capacidad de los equipos de salud en territorios fronterizos, promoviendo estrategias formativas y marcos normativos que faciliten una atención inclusiva y equitativa.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa de la literatura científica con el objetivo de sintetizar el conocimiento actual sobre competencia cultural en enfermería y atención sanitaria a migrantes en contextos fronterizos, especialmente en Ceuta y el sur de España. La revisión abarcó publicaciones

entre 2018 y 2024, siguiendo las recomendaciones metodológicas para revisiones narrativas (González, Urrutia & Alonso-Coello, 2011).

3.1. FUENTES DE INFORMACIÓN Y ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos PubMed, Scopus y Web of Science, utilizando combinaciones de descriptores en español e inglés como: “competencia cultural”, “enfermería transcultural”, “acceso a la salud”, “migrantes”, “formación intercultural”, “intercultural training”, “human library”, “speak out”, y “evaluación institucional”. Se incluyeron también informes y documentos de organismos internacionales y nacionales relevantes (OMS, Ministerio de Sanidad).

3.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Se seleccionaron estudios originales, revisiones y documentos institucionales publicados entre 2018 y 2024, en inglés o español. Se incluyeron los estudios que abordaran de forma explícita la competencia cultural en enfermería y en las profesiones sanitarias, entendida como la capacidad de ofertar cuidados respetuosos con la diversidad de creencias valores y prácticas de salud de distintos colectivos.

Se consideraron además aquellos trabajos que analizaran el acceso a la salud y las barreras administrativas lingüísticas o socioeconómicas que dificultan la atención de las personas migrantes en España. También se incorporaron las experiencias y estudios de caso realizados en Ceuta Melilla o el sur de España que proporcionaran datos concretos sobre iniciativas de mediación intercultural unidades móviles de atención o programas comunitarios.

Por último se seleccionaron las investigaciones que describieran metodologías formativas interculturales incluyendo experiencias educativas innovadoras como simulaciones virtuales talleres vivenciales o prácticas clínicas supervisadas en entornos multiculturales.

Se excluyeron trabajos duplicados, estudios centrados en contextos no comparables (fuera de Europa occidental o sin relevancia para el sistema sanitario español) y artículos sin acceso al texto completo.

3.3. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN Y ANÁLISIS

La selección de artículos se realizó en dos fases: primero por título y resumen, y posteriormente por lectura completa. Las referencias seleccionadas se organizaron temáticamente utilizando gestores bibliográficos para asegurar la trazabilidad y evitar sesgos. Se priorizó el análisis crítico de la literatura, identificando vacíos, fortalezas y debilidades en la investigación previa, así como la pertinencia y actualidad de los enfoques (Mertens, 2010).

La síntesis narrativa se estructuró en torno a los ejes principales del estudio: formación en competencia cultural, barreras de acceso a la salud para migrantes, experiencias en contextos fronterizos y propuestas institucionales. Los resultados se contrastaron y discutieron en relación con las recomendaciones internacionales y nacionales más recientes.

Esta metodología permite contextualizar el fenómeno, identificar tendencias y desafíos actuales, y fundamentar propuestas para la mejora de la formación y la atención sanitaria en entornos multiculturales.

4. RESULTADOS

Los estudios revisados muestran que la competencia cultural en enfermería sigue siendo un reto en contextos fronterizos y multiculturales como Ceuta y Melilla. Se identifican actitudes prejuiciosas y estereotipos en profesionales de enfermería, a menudo relacionados con la falta de formación específica y desconocimiento de la diversidad cultural (Anton-Solanas et al., 2022; Sahraoui, 2023; Berenguel Chacón et al., 2023). Estas actitudes pueden traducirse en barreras comunicativas, trato desigual y dificultades para ofrecer cuidados culturalmente congruentes.

En el ámbito formativo, los estudiantes de enfermería que participan en asignaturas interculturales o prácticas clínicas en entornos multiculturales muestran una mayor sensibilidad y reconocimiento de los derechos sociales de la población migrante (Plaza del Pino et al., 2020; Türk et al., 2024; Armah et al., 2020). Las metodologías activas y experiencias directas, como “Human Library” o “Speak Out”, contribuyen significativamente al desarrollo de competencias culturales (Gea-Caballero et al., 2024).

Las barreras estructurales persisten y afectan al acceso a la salud de las personas migrantes. Entre las más relevantes se encuentran la distancia a los centros sanitarios, la ausencia de traductores, la burocracia y el miedo a represalias (OMS, 2018; Plaza del Pino et al., 2024). Estas dificultades se ven reflejadas en las experiencias de los propios pacientes migrantes, quienes relatan discriminación, falta de explicaciones, tratamientos poco individualizados y, en el caso de las mujeres, situaciones de abuso y desprotección (Plaza del Pino et al., 2024).

La mediación intercultural emerge como una estrategia clave para mejorar la comunicación, reducir conflictos y humanizar la atención sanitaria. Su implementación es una demanda recurrente tanto de profesionales como de pacientes, y su eficacia está respaldada por la literatura (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2023; Henderson et al., 2016).

Los estudios revisados muestran que la competencia cultural en enfermería sigue siendo un reto en contextos fronterizos y multiculturales como Ceuta y Melilla. Se identifican actitudes prejuiciosas y estereotipos en profesionales de enfermería, a menudo relacionados con la falta de formación específica y desconocimiento de la diversidad cultural (Anton-Solanas et al., 2022; Sahraoui, 2023; Berenguel Chacón et al., 2023). Estas actitudes pueden traducirse en barreras comunicativas, trato desigual y dificultades para ofrecer cuidados culturalmente congruentes.

En el ámbito formativo, los estudiantes de enfermería que participan en asignaturas interculturales o prácticas clínicas en entornos multiculturales muestran una mayor sensibilidad y reconocimiento de los derechos sociales de la población migrante (Plaza del Pino et al., 2020; Türk et al., 2024; Armah et al., 2020). Las metodologías activas y experiencias directas, como “Human Library” o “Speak Out”, contribuyen significativamente al desarrollo de competencias culturales (Gea-Caballero et al., 2024).

Las barreras estructurales persisten y afectan al acceso a la salud de las personas migrantes. Entre las más relevantes se encuentran la distancia a los centros sanitarios, la ausencia de traductores, la burocracia y el miedo a represalias (OMS, 2018; Plaza del Pino et al., 2024). Estas dificultades se ven reflejadas en las experiencias de los propios pacientes migrantes, quienes relatan discriminación, falta de explicaciones,

tratamientos poco individualizados y, en el caso de las mujeres, situaciones de abuso y desprotección (Plaza del Pino et al., 2024).

La mediación intercultural emerge como una estrategia clave para mejorar la comunicación, reducir conflictos y humanizar la atención sanitaria. Su implementación es una demanda recurrente tanto de profesionales como de pacientes, y su eficacia está respaldada por la literatura (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2023; Henderson et al., 2016).

A continuación se presentan de forma sintetizada los hallazgos más relevantes extraídos de la literatura revisada, agrupados en torno a percepciones de los profesionales, efectos de la formación intercultural, barreras estructurales y experiencias de los propios pacientes migrantes. Estos resultados permiten identificar tanto las debilidades del sistema actual como las estrategias de intervención que han demostrado mayor eficacia en contextos fronterizos.

- Las percepciones de los profesionales de enfermería muestran todavía prejuicios y estereotipos asociados a la falta de formación específica en diversidad cultural (Anton-Solanas et al., 2022; Sahraoui, 2023; Berenguel Chacón et al., 2023).
- Los estudiantes que participan en asignaturas y prácticas interculturales desarrollan mayor sensibilidad y reconocimiento de los derechos de la población migrante (Plaza del Pino et al., 2020; Türk et al., 2024; Armah et al., 2020; Gea-Caballero et al., 2024).
- Entre las barreras estructurales más relevantes destacan la distancia a los centros, la ausencia de traductores y los trámites burocráticos que disuaden a la población migrante de buscar atención (OMS, 2018; Plaza del Pino et al., 2024).
- Los propios pacientes migrantes relatan discriminación, falta de explicaciones y tratamientos estandarizados, especialmente las mujeres en situación de vulnerabilidad (Plaza del Pino et al., 2024).
- La mediación intercultural se perfila como una estrategia eficaz para mejorar la comunicación y humanizar la atención, demanda que coinciden tanto profesionales como usuarios (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2023; Henderson et al., 2016).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman la urgencia de reforzar la competencia cultural en la formación de enfermería, especialmente en territorios fronterizos como Ceuta, donde la diversidad cultural es una realidad cotidiana y transversal a la práctica asistencial (Anton-Solanas et al., 2022; Plaza del Pino, Cala, Soriano & Dalouh, 2020). A pesar de los avances en sensibilización y de la progresiva incorporación de contenidos sobre diversidad en algunos currículos, persisten desigualdades en el acceso y trato sanitario hacia la población migrante, derivadas tanto de barreras estructurales como de carencias formativas (Berenguel Chacón et al., 2023; Ugarte-Gurrutxaga et al., 2023).

5.1. FORMACIÓN Y COMPETENCIAS CULTURALES: UNA NECESIDAD INSTITUCIONAL

La literatura reciente señala que la formación formal en competencia cultural debe ir más allá de iniciativas puntuales o voluntarias, integrando asignaturas obligatorias sobre diversidad, migración y derechos humanos, así como prácticas clínicas en entornos multiculturales (Armah et al., 2020; Anton-Solanas et al., 2022). La evidencia sugiere que la exposición directa a contextos diversos y la reflexión sobre la propia práctica son claves para el desarrollo de actitudes empáticas y habilidades comunicativas eficaces (Gea-Caballero et al., 2024; Henderson et al., 2016). Por ejemplo, metodologías activas como simulaciones, experiencias internacionales o herramientas como “Human Library” y “Speak Out” han demostrado mejorar la sensibilidad cultural y la disposición hacia la diversidad (Gea-Caballero et al., 2024).

Sin embargo, estudios multicéntricos en Europa revelan que la formación específica sigue siendo escasa y, cuando existe, suele ser informal o autodidacta, lo que limita el desarrollo de competencias reales y sostenibles en el tiempo (Anton-Solanas et al., 2022; Armah et al., 2020). Además, la falta de conciencia sobre la necesidad de formación intercultural, identificada en profesionales en ejercicio, constituye un obstáculo adicional para la transformación institucional (Berenguel Chacón et al., 2023).

5.2. BARRERAS ESTRUCTURALES Y RECURSOS NECESARIOS

Los resultados muestran que las barreras lingüísticas y comunicativas siguen siendo uno de los principales retos para la atención culturalmente competente (Anton-Solanas et al., 2022; Berenguel Chacón et al., 2023). La ausencia de traductores formales, el uso de intérpretes informales o la falta de protocolos claros dificultan la relación terapéutica y pueden perpetuar desigualdades en el acceso y la calidad de la atención (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2023). Por ello, es imprescindible dotar a los centros de salud de recursos suficientes: personal formado, traductores, mediadores interculturales y protocolos de actuación específicos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018).

La sensibilidad cultural se relaciona positivamente con la inteligencia cultural, lo que demuestra que estas competencias pueden entrenarse y desarrollarse en contextos clínicos diversos (Kiliç et al., 2025). Así, la formación continua y la actualización profesional deben ser elementos centrales en cualquier estrategia institucional orientada a la equidad.

5.3. INNOVACIONES TECNOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN INTERCULTURAL

La adopción de soluciones digitales y de telemedicina ha demostrado ser un aliado estratégico para sortear algunas de las barreras lingüísticas, culturales y geográficas identificadas. Plataformas de video-consulta con interpretación simultánea permiten superar la carencia de traductores en tiempo real, garantizando un diálogo fluido entre profesionales de enfermería y pacientes migrantes (Henderson et al., 2016). Asimismo, aplicaciones móviles multilingües de autoevaluación de síntomas y recordatorio de citas facilitan el seguimiento terapéutico de quienes presentan alfabetización sanitaria limitada, al combinar tutoriales audiovisuales con mensajes de texto en su lengua materna (Gea-Caballero et al., 2024).

Por otra parte, los entornos de realidad virtual y aumentada se perfilan como espacios seguros para que el alumnado de Enfermería practique escenarios de comunicación intercultural antes de enfrentarse al paciente real, reduciendo la ansiedad y reforzando competencias comunicativas (Türk et al., 2024). Herramientas de aprendizaje basadas en inteligencia artificial, capaces de analizar patrones de interacción y ofrecer

feedback personalizado, podrían integrarse en los currículos para monitorizar el progreso en competencia cultural de manera objetiva.

Estas innovaciones tecnológicas —desde la tele-interpretación hasta la simulación virtual— no solo aportan flexibilidad y accesibilidad, sino que tienen el potencial de democratizar el acceso a formaciones de calidad y de humanizar la experiencia sanitaria, al tiempo que generan datos cuantitativos útiles para evaluar el impacto real de las intervenciones interculturales.

5.4. PERSPECTIVA DE DERECHOS Y JUSTICIA SOCIAL

El abordaje institucional debe partir de un enfoque de salud pública con perspectiva de derechos, interseccional y de justicia social (OMS, 2018). Las recomendaciones internacionales insisten en la cobertura universal, la formación específica y la coordinación multisectorial como pilares para garantizar la equidad en salud (OMS, 2018; plaza del pino, Soriano-Ayala, Melguizo-Garín & García-Ruíz, 2024). Además, la competencia cultural debe entenderse como una responsabilidad ética y profesional, y no como un esfuerzo individual aislado (Anton-Solanas et al., 2022).

En definitiva, la mejora de la atención sanitaria en contextos fronterizos pasa por la reforma curricular, la dotación de recursos y la transformación institucional hacia modelos inclusivos y sensibles a la diversidad. Solo así será posible avanzar hacia una atención realmente equitativa y de calidad para todas las personas, independientemente de su origen cultural.

5.5. LIMITACIONES Y DIRECCIONES DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Aunque esta revisión aporta una visión amplia de la competencia cultural en enfermería fronteriza, presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el enfoque se centra fundamentalmente en estudios publicados en español e inglés, lo cual puede haber excluido experiencias relevantes en otras lenguas (francés, árabe) propias de contextos transfronterizos. Además, la mayoría de las investigaciones identificadas adopta diseños descriptivos o cualitativos, con escaso uso de metodologías longitudinales o de intervención controlada, lo que dificulta evaluar el efecto real de las formaciones interculturales en el desempeño profesional a largo

plazo. Del mismo modo, apenas existen datos sobre el impacto económico y organizativo de incorporar mediadores interculturales en la plantilla sanitaria, un aspecto clave para la viabilidad de las propuestas.

En futuros trabajos sería recomendable ampliar el marco geográfico incluyendo enclaves como el Sahara Occidental y otras fronteras mediterráneas, así como emplear métodos mixtos que combinen indicadores cuantitativos (tasa de cumplimiento de planes de cuidado culturalmente adaptados, nivel de satisfacción del paciente) con narrativas cualitativas de usuarios y profesionales. Asimismo, explorar el impacto de formación continua obligatoria y su relación con indicadores de calidad asistencial y reducción de quejas por discriminación permitiría diseñar intervenciones basadas en evidencia más sólidas.

5.6. IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y RECOMENDACIONES PARA FORMACIÓN Y POLÍTICAS SANITARIAS

Este estudio sugiere varias líneas de actuación para mejorar la atención en contextos fronterizos. A nivel académico, las facultades de Enfermería deberían articular asignaturas obligatorias de enfermería transcultural que incluyan módulos de idiomas básicos y simulaciones contextualizadas —por ejemplo, juegos de rol con actores migrantes— para reforzar la competencia comunicativa. Conviene también establecer convenios formativos con ONG y centros de salud en Ceuta y Melilla para que los estudiantes realicen prácticas obligatorias durante al menos un cuatrimestre en unidades de mediación intercultural y atención a refugiados.

En el ámbito institucional, los gerentes sanitarios deben crear protocolos claros de derivación a servicios de mediadores y traductores profesionales, garantizando su presencia en los turnos más críticos (urgencias y atención primaria). La administración autonómica podría impulsar una línea de subvenciones específicas para proyectos de innovación educativa intercultural, evaluados anualmente mediante indicadores de inclusión y satisfacción.

Finalmente, a nivel de política pública, resulta esencial incorporar la salud de migrantes en los planes de salud autonómicos y nacionales, con

asignación presupuestaria propia. La creación de un comité mixto formado por representantes de enfermería, pacientes migrantes y expertos en derechos humanos facilitaría el diseño de normativas más sensibles a las realidades locales, asegurando así que los avances en formación y recursos se traduzcan en una mejora tangible de la equidad sanitaria en la frontera.

6. CONCLUSIONES

La enfermería se erige como un pilar imprescindible para alcanzar la equidad sanitaria en territorios fronterizos, donde la confluencia de culturas plantea retos singulares. Para que su contribución sea efectiva, es necesario repensar los planes de estudio del Grado en Enfermería, integrando la competencia cultural de manera transversal en cada asignatura y fomentando vivencias clínicas supervisadas en entornos multi-culturales. De este modo, el futuro profesional no solo adquirirá destrezas técnicas sólidas, sino también la sensibilidad y el respeto necesarios para abordar la diversidad con empatía y rigor.

Al mismo tiempo, la incorporación de servicios de mediación intercultural en los centros de salud favorecerá una comunicación fluida entre pacientes y equipos sanitarios, eliminando barreras lingüísticas y culturales que obstaculizan el acceso a una atención de calidad. Complementariamente, el diseño de políticas públicas alineadas con los derechos humanos y ajustadas a las realidades locales reforzará las redes de protección social, garantizando que nadie quede al margen de la cobertura sanitaria por su origen o condición. Solo mediante esta convergencia de formación, práctica y voluntad política podremos asegurar una atención inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad cultural.

8. REFERENCIAS

- Anton-Solanas, I., Rodríguez-Roca, B., Vanceulebroeck, V., Kömürçü, N., Kalkan, I., Tambo-Lizalde, E., Huércanos-Esparza, I., Casa Nova, A., Hamam-Alcober, N., Coelho, M., Coelho, T., Van Gils, Y., Degirmenci Öz, S., Kavala, A., & Subirón-Valera, A. B. (2022). Qualified nurses' perceptions of cultural competence and experiences of caring for culturally diverse patients: A qualitative study in four European countries. *Nursing Reports*, 12(2), 348–364. <https://doi.org/10.3390/nursrepl2020034>
- Armah, N., Martin, D., Harder, N., & Deer, F. (2020). Undergraduate nursing students' perspectives of intercultural communication: A qualitative descriptive study. *Nurse Education Today*, 95, 104604. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104604>
- Berenguel Chacón, P., Plaza del Pino, F. J., Molina-Gallego, B., & Ugarte-Gurrutxaga, M. I. (2023). The perception of nurses about migrants after the COVID-19 pandemic: Close contact improves the relationship. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1200. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021200>
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184.
- Gea-Caballero, V., Pellín-Carcelén, A., Juárez-Vela, R., Díez-Domingo, J., & Santamaria-García, J. M. (2024). Impacto de técnicas formativas Speak Out y Biblioteca Humana en actitudes hacia personas migrantes en estudiantes de enfermería. *Enfermería Global*, 23(2), 156-178. <https://doi.org/10.6018/eglobal.541234>
- Gea-Caballero, V., et al. (2024). Evaluation of the impact of “Speak Out” and “Human Libraries” educational methodologies on nursing students' attitudes toward immigration. *Frontiers in Public Health*, 12, 1308973. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1308973>
- González, J., Urrutia, G., & Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones narrativas versus revisiones sistemáticas: ¿hay diferencia? *Medicina Clínica*, 137(9), 432-435. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2011.01.018>
- Henderson, S., Barker, M., & Mak, A. (2016). Strategies used by nurses, academics and students to overcome intercultural communication challenges. *Nurse Education in Practice*, 16(1), 71–78. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.08.010>
- Kiliç, H. F., Cevheroğlu, S., & Kahraman, İ. (2025). The relationship between the levels of intercultural sensitivity and cultural intelligence in nurses. *NHS Journal*, 5(1), e312. <https://doi.org/10.53713/nhsj.v5i1.312>

- Leininger, M. (1991). *Culture care diversity and universality: A theory of nursing*. National League for Nursing Press.
- Leininger, M. (1995). *Transcultural nursing: Concepts, theories, research and practice* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Plan de acción mundial para promover la salud de los refugiados y los migrantes 2019-2023. OMS.
<https://www.who.int/es/health-topics/refugee-and-migrant-health>
- Plaza del Pino, F. J., Cala, V. C., Soriano, E., & Dalouh, R. (2020). Formación de los profesionales de enfermería: Cuidar en la sociedad multicultural del siglo XXI. *Enfermería en Cardiología*, 27(80), 6-10.
- Plaza del Pino, F. J., et al. (2020). Nursing students' attitudes towards immigrants' social rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8875. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238875>
- Plaza del Pino, F. J., Soriano-Ayala, E., Melguizo-Garín, A., & García-Ruiz, R. (2024). Competencias interculturales en profesionales de enfermería: Análisis de necesidades formativas. *Revista Española de Salud Pública*, 98, e202401015.
- Plaza del Pino, F. J., et al. (2024). Access to the health care system of undocumented Moroccan migrant slum dwellers in Southern Spain: A qualitative study. *Nursing Reports*, 14(1), 494–505.
<https://doi.org/10.3390/nursrep14010038>
- Purnell, L. D. (1999). El modelo de competencia cultural de Purnell: descripción y uso en la práctica, educación, administración e investigación. *Cultura de los Cuidados*, 6, 91-102. <https://doi.org/10.14198/cuid.1999.6.13>
- Purnell, L. D. (2002). The Purnell model for cultural competence. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 193-196.
- Rohrbach-Viadas, C. (1998). Introducción a la teoría de los cuidados culturales enfermeros de la diversidad y de la universalidad de Madeleine Leininger. *Cultura de los Cuidados*, 3, 41-45.
<https://doi.org/10.14198/cuid.1998.3.06>
- Sahraoui, N. (2023). Migration and border control in the Mediterranean: Challenges and perspectives. *European Journal of Migration Studies*, 15(2), 234-251.
- Sahraoui, N. (2023). Externalized within: Everyday bordering processes affecting undocumented Moroccans in the borderlands of Ceuta and Melilla, Spain. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2229838>

- Türk, A., Ünsal, E., & Dönmez, A. (2024). First contact with transcultural care: A phenomenological study of practical Turkish nursing students' experiences in a migrant health center. *Journal of Transcultural Nursing*, 35(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/10436596231209049>
- Ugarte-Gurrutxaga, M. I., Molina-Gallego, B., Mordillo-Mateos, L., Gómez-Cantarino, S., Solano-Ruiz, M. C., & Melgar de Corral, N. (2023). Percepción de la atención sanitaria de las personas migrantes en España, Portugal y Bélgica. *Nuevas Tendencias en Qualitative Research*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.36367/ntqr.17.2023.935>
- Ugarte-Gurrutxaga, M. I., et al. (2023). Healthcare professionals' perspectives on intercultural mediation in the Spanish health system: A qualitative study. *Healthcare*, 12(7), 1577. <https://doi.org/10.3390/healthcare12071577>
- WHO. (2018). Spain: assessing health system capacity to manage sudden large influxes of migrants. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331973>

DESARROLLO DE VIDEO MAPPING PARA EVOCAR RECUERDOS POSITIVOS DE LA INFANCIA EN JÓVENES DE CIUDAD JUÁREZ: UNA EXPERIENCIA INMERSIVA

ALEJANDRA LUCÍA DE LA TORRE RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ANAHÍ SOLÍS CHÁVEZ
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

DENISSE ALICIA RAYNAL HIDALGO
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

KARIME GUADALUPE NÚÑEZ OCHOA
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

1. INTRODUCCIÓN

Ciudad Juárez es una frontera que se ubica al norte de México, colinda con la ciudad de El Paso, Texas perteneciente a Estados Unidos. Derivado de su ubicación se caracteriza por ser un punto clave para el comercio internacional, la industria manufacturera y el intercambio cultural, siendo una de las fronteras terrestres más transitadas del mundo facilitando el flujo de bienes y personas. Por su propia naturaleza, esta ciudad fronteriza enfrenta desafíos importantes como la migración, brecha económica, corrupción y principalmente problemas de seguridad y crimen organizado, razón por la que durante ciertos periodos de tiempo y por acontecimientos violentos derivados del narcotráfico, desapariciones forzadas y feminicidios ha sido clasificada como una de las ciudades más violentas del mundo.

Particularmente durante los años 2008 a 2012, la población de Ciudad Juárez vivió una de las etapas más violentas, acorde a diversos estudios realizados por asociaciones civiles de la localidad y que incluso fueron

mencionados por diversos medios de comunicación internacionales, ya que el enfrentamiento entre el ejército y diversos grupos armados asociados a los carteles del crimen organizado podían suceder en cualquier momento del día y en espacios de convivencia pública. Por tal razón la ciudadanía vivía en constante estrés y las familias trataban de permanecer en sus espacios seguros el mayor tiempo posible.

De acuerdo con (Gutiérrez, 2022) en su artículo “*Ciudad y feminicidio: el caso de Ciudad Juárez*”, esta ciudad fue conocida por ser la más violenta del mundo en el periodo del 2010-2011 por asesinatos que se dieron lugar en el espacio público. Así mismo (Sígala-Salazar et al., 2008, p.84) menciona que Ciudad Juárez “fue conocida de manera internacional como la más violenta del mundo debido al incremento en asesinatos dolosos, secuestros y robos a mano armada”.

Por otra parte, la literatura científica demuestra que la sociedad juarense se encuentra afectada por los sucesos negativos en la frontera, (Díaz Barriga & Reséndiz, 2017) aseguran que diversos autores coinciden que “los más afectados por la situación de vida en la zona fronteriza, por la influencia de la narcocultura y por la violencia ejercida por las organizaciones públicas o la violencia del crimen organizado, son precisamente las y los jóvenes” (p. 150).

Es así como surge la idea de realizar la presente investigación en donde se cuestiona a un grupo de personas que actualmente son adultos para determinar si tienen recuerdos positivos de la época del 2008-2012 y de ser así que elementos les ayudaron a crecer dentro de un contexto positivo, a pesar de la situación negativa de la ciudad. Por medio de la tecnología de video mapping, en una sala inmersiva se presentaron, animaciones, películas y elementos que les ayudaron a mantener una infancia positiva, con la finalidad de provocar nostalgia positiva y recordar la época fuera del contexto negativo por el que se le identifica en la actualidad.

1.1. ANTECEDENTES

El video mapping, una tecnología inmersiva con gran potencial narrativo es un medio que se utiliza para comunicar historias y conceptos específicos. Este medio es también conocido como Realidad

Aumentada Espacial (RAE), el cual permite transformar cualquier superficie en una pantalla mediante la proyección de video e imágenes, integrando sonido, texto y animaciones para transmitir un mensaje de manera impactante. Si se realiza con un diseño conceptual puede llamarse video mapping narrativo (Pahrulroji et al., 2021).

Diversos proyectos han explorado sus capacidades inmersivas como es el caso de estudio “Caracterización de la evaluación de UX en el contexto de experiencias inmersivas: un estudio de mapeo sistemático” (Marques et al., 2024), que consiste en un mapeo sistemático de la literatura para investigar cómo se ha evaluado la experiencia del usuario (UX) en experiencias inmersivas. Los autores crearon un modelo teórico basado en definiciones y relaciones de la UX con la literatura, que puede ser muy útil para otros creadores.

El diseño y desarrollo que realizaron (Kocaturk et al., 2023), consistió en una aplicación que integra historias de patrimonio inmaterial en lugares públicos por medio de un entorno virtual inmersivo en 3D. El proyecto permite integrar el patrimonio inmaterial que se enfoca en ser visto por la comunidad, mientras que presenta la teoría y la práctica de la narración no lineal basada en la ubicación. La aplicación integró la metodología “Investigación mediante Diseño” que integra conocimientos transdisciplinarios en la creación, reproducción y evaluación de una aplicación tangible. La aplicación facilitó nuevas formas de conocimiento ambiental, comprensión espacial y cultural, así como un sentido de pertenencia.

La investigación presentada por (Liu et al., 2021) donde proponen una herramienta de visualización narrativa inmersiva para cerrar y personalizar exploraciones de datos científicos, dirigido a usuarios con pocos conocimientos de programación en visualización científica. La herramienta permite generar animaciones de exploración automáticas con anotaciones narrativas mediante transiciones graduales entre pares. Los creadores realizaron evaluaciones de estudio de usuario y un estudio de caso para demostrar la usabilidad y eficacia de la herramienta.

El video mapping narrativo también ha sido frecuentemente utilizado con fines turísticos, comerciales o para narrar sucesos históricos, por

mencionar algunos ejemplos existe el proyecto que describe la caída de Tenochtitlán denominado “Memoria Luminosa” que se exhibió del 13 al 29 de agosto de 2021 en el Zócalo de la Ciudad de México. (Serrano, 2021) o las campañas creadas por grandes marcas como Nike, Burberry, Adidas, Louis Vuitton, Sony, entre otras y que son descritas por la empresa Eikonos en su portal web. (Eikonos, 2025)

El video mapping también es conocido como realidad aumentada espacial (RAE), así lo argumentan (Nikolakopoulou et al., 2022) mencionan que la RAE se caracteriza por la capacidad de transformar cualquier superficie en uno o más objetos en una pantalla mediante la proyección de videos o imágenes.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar una experiencia inmersiva con video mapping para evocar recuerdos positivos de la infancia en jóvenes de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar cuáles fueron los elementos positivos de los jóvenes de 21 a 29 años, durante la infancia violenta que se presentó en la ciudad.
- Diseñar y Desarrollar la experiencia inmersiva utilizando los elementos positivos identificados por los jóvenes
- Presentar la experiencia inmersiva a jóvenes de 21 a 29 años
- Determinar si la experiencia inmersiva produjo una memoria positiva y nostalgia en los usuarios de 21 a 29 años

3. METODOLOGÍA

Se emplearon dos metodologías para desarrollar el video mapping inmersivo. La primera fue Diseño Centrado en el Usuario (DCU). De

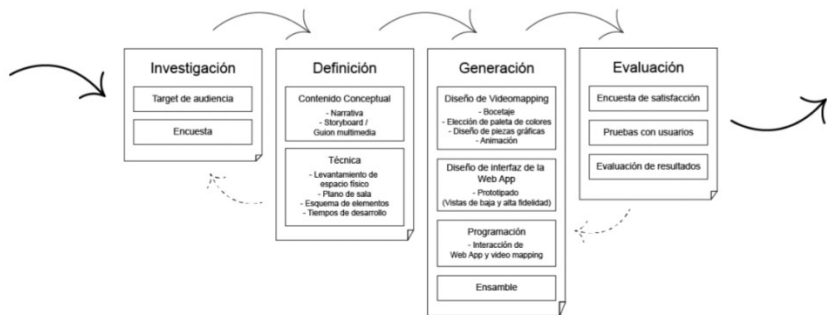
acuerdo con Garreta Domingo & Mor Pera (2011), el DCU es un proceso para la creación de productos y servicios que puedan resolver y satisfacer necesidades concretas del usuario que se obtienen a través de un estudio de factores y así brindar una mejor experiencia. La metodología DCU se divide en cuatro etapas que se realizan de forma iterativa.

El proyecto busca conectar con las personas que se encuentren dentro del problema de investigación, por lo que una metodología que se centre a la persona durante el proceso permite que se alcance una mejor comprensión y provocar nuevas perspectivas del periodo mencionado.

Como complemento, también se utilizarán etapas que componen las fases de preproducción, producción y ensamble del “modelo metodológico para montajes de video mapping interactivo” (J. L. Peláez Pacheco, comunicación personal, 20 de mayo de 2013). Las cuales se integrarán dentro de las fases de definición, generación y evaluación del DCU.

El resultado de este análisis fue la construcción del esquema que se muestra en la Figura 1. Un modelo metodológico híbrido, que se basa en el DCU e incorpora fases tomadas de la segunda metodología dedicada al video mapping. Se divide en cuatro etapas, donde cada una de ellas se compone de fases que hacen uso de técnicas específicas para cada proceso del desarrollo. La metodología DCU es iterativa, es necesario resaltar que cada iteración se llevó a cabo como máximo tres veces.

FIGURA 1. Diagrama de flujo del proceso de diseño y desarrollo



Fuente: Elaboración propia

3.1. INVESTIGACIÓN

Se definió el grupo de audiencia para determinar correctamente el público objetivo. Con la finalidad de identificar y explicar de manera correcta lo que se quiere expresar en la experiencia inmersiva, así como la forma de interactuar dentro de ella. Esto permite tener una idea clara del estilo del contenido del video mapping.

Se realiza la encuesta de recuerdos positivos con los usuarios objetivo, con el fin de investigar sus gustos en temas de películas, series o caricaturas, juguetes, videojuegos y dulces o snacks, al igual que conocer a qué personas extrañaron más durante la época del 2008-2012. A partir de los resultados se determinaron los elementos que serían los óptimos para agregar dentro de la experiencia inmersiva.

TABLA 1. *Resultados, encuesta de recuerdos positivos*

Categoría	Respuesta #1	Respuesta #2	Respuesta #3
Películas	Shrek (80%)	Barbie (61.8%)	Tim Burton (50.9%)
Series y caricaturas	Bob Esponja (81.8%)	Los Padrinos Mágicos (81.8%)	Drake y Josh (78.2%)
Videojuegos	Mario Bros (80.9%)	Wii Sports (50%)	Club Penguin (49.1%)
Juguetes	Tazos (83.6%)	Muñecos, como Barbie, Bratz, Max Steel, u otras marcas (76.4%)	Hot Wheels (43.6%)
Juegos al aire libre	Las escondidas (86.4%)	Atrapadas / Las Traes (84.5%)	Policías y ladrones (77.3%)
Comida (dulces, snacks)	Cheetos (82.7%)	Bubbaloo (75.5%)	Cachetadas (66.4%)
Seres queridos	Amigos (48.2%)	Abuelos / Abuelas (41.8%)	Compañeros de clase (28.2%)

3.2. DEFINICIÓN

3.2.1. Narrativa

La experiencia inmersiva se dividió en tres categorías donde puede navegar a través de una aplicación móvil. El usuario ingresó por la puerta principal de la sala y se posiciona en medio de ella, se dio la bienvenida a la experiencia inmersiva y se explicó un poco sobre el

propósito de esta, al igual se comentó del escaneo del código QR (pared Oeste) para acceder a la aplicación móvil. Se colocaron, tarjetas y juguetes sobre los cubos negros dentro de la sala para que el usuario los vea e interactúe físicamente con ellos.

Se mostraron películas, series y caricaturas que la mayoría de los usuarios recordaron haber visto durante los años 2008-2012. El usuario comienza presionando el botón de encendido, el cual se desactiva hasta que se detecte que se navegaron las 3 categorías. Mientras la sala cuenta con un fondo un poco oscuro, se comienza a escuchar un audio con el fragmento de diálogo de la primera película, apareciendo poco a poco una televisión con estática (pared Este). El fragmento de la película aparece y se extiende un halo de luz que revela más televisiones con otros fragmentos de la misma franquicia de películas (paredes Norte, Sur Izquierda y Sur Derecha). A partir de este momento, con la aplicación, el usuario puede cambiar el “canal” de las televisiones por algunas opciones de películas, series y caricaturas, observándolas al caminar por toda la sala.

La segunda categoría mostrará videojuegos, juguetes y seres queridos, enfocándose más a amigos de la infancia y adolescencia. La tercera categoría mostrará juegos al aire libre, snacks y seres queridos, enfocándose más a familiares. El usuario pudo cambiar el día hacia un atardecer y anochecer, observando el cambio en los locales, como el cierre de unos y apertura de otros, así como la aparición de más niños jugando en el parque o el comienzo de una fiesta infantil en la calle cerrada de enfrente.

3.2.2. Guion multimedia

Se bocetaron las ideas principales del diseño de la experiencia inmersiva y complementar con imágenes que sirvan de apoyo visual para la comprensión del proyecto. Es importante agregar indicaciones de activación de sonido u otro tipo de interacción en la sala. Se utilizó software para la realización de los bocetos.

3.2.3. Técnica

Levantamiento del espacio físico. Redactar las características de la sala donde estará la experiencia inmersiva, tomando en cuenta las paredes,

pilares, los proyectores, las computadoras y el espacio donde estará el usuario. Visitar el lugar de la sala para conocer y aprovechar el espacio donde queremos colocar cada elemento y visuales. El nombre de la sala que se presenta en la Figura 3 se llama “Sala Plata” se identifica también por el nombre de “Sala Inmersiva” se ubica en el Centro Cultural De las Fronteras, el cual pertenece a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

FIGURA 3. Interior de Sala Inmersiva hacia pared Oeste



Fuente: Elaboración Propia

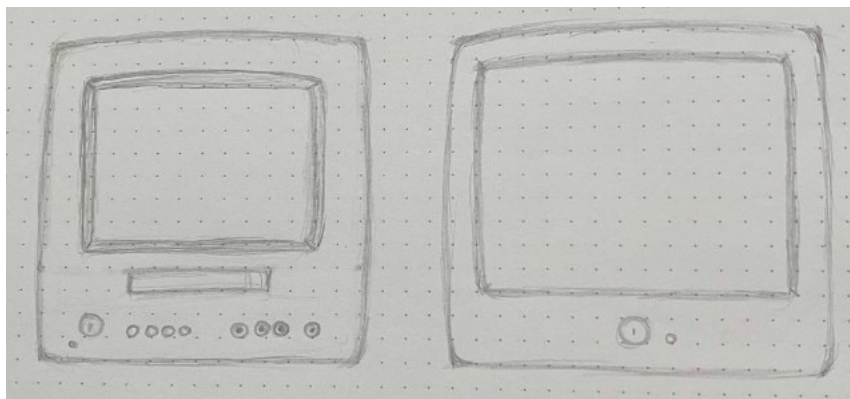
3.3. GENERACIÓN

3.3.1. Diseño de Video mapping

Se realizaron bocetos para los elementos gráficos que se utilizaron en la animación, la edición y la realización del video mapping. Los elementos gráficos coincidieron con las respuestas que se obtuvieron en la encuesta que se aplicó en la etapa de investigación de la metodología que se utilizó en el presente proyecto. Se utilizó software como Adobe Illustrator, para realizar los bocetos digitales al igual que los bocetos

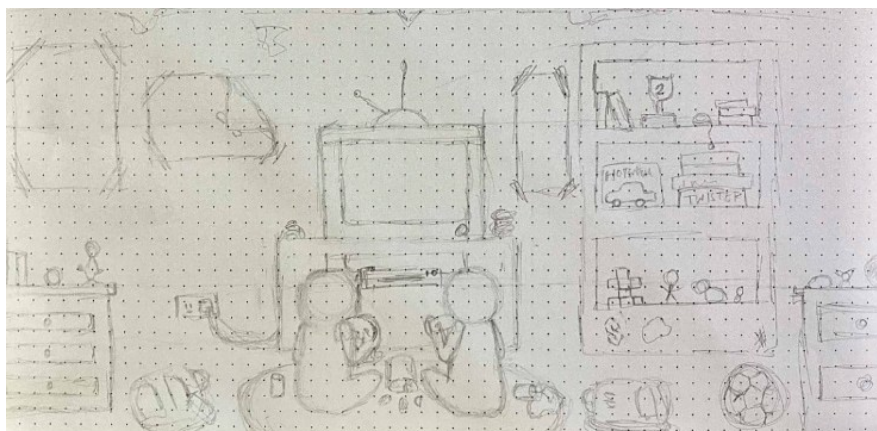
hechos a mano como se muestra en la Figura 4, la representación visual de ideas de televisiones.

FIGURA 4. *Boceto de televisiones*



Fuente: Elaboración Propia

FIGURA 5. *Boceto de habitación y sus elementos*



Fuente: Elaboración Propia

El boceto de la habitación que se muestra en la Figura 5, se planeó el acomodo de los muebles, niños y elementos como los juguetes dentro del librero y carteles sobre la pared.

Se realizaron los bocetos, donde se tomó la idea de ilustrar la calle. A lo largo de la calle se dibujaron negocios locales con estética de la

época. Se representaron lugares comunes como la panadería del barrio, tienda de comestibles, heladerías, así como de otros elementos íconos y representativos del país como se presenta en la Figura 6.

FIGURA 6. *Boceto de calle y parque*



Fuente: Elaboración Propia

Se eligió una paleta de color, para los elementos gráficos del video mapping, utilizando imágenes de inspiración para extraerlos. Es importante tomar en cuenta la posible diferencia entre los colores que se ven en la computadora y en la proyección, por ello se investigó qué colores son los indicados a partir al usuario al que se dirige el proyecto.

3.3.2. Diseño de piezas gráficas

En este espacio se mostraron clips de distintas películas, series, caricaturas y anuncios, por lo que sólo se ilustró una televisión que se repetirá en toda la sala, con un diseño sencillo, pero imitando a las televisiones que se tenían durante esos años. La ilustración fue hecha en Adobe Illustrator, mientras que en Paint Tool SAI se le agregó una textura de papel.

Para el fondo se eligió un color oscuro que salía de la paleta de colores previamente realizada, pero que complementaba el diseño de la categoría. Igualmente se agregó una textura de papel en Paint Tool SAI, al igual que una textura de papel arrugado, diseñada por Freepik, en Photoshop.

FIGURA 7. Fondo del cuarto



Fuente: Elaboración propia

Por separado se ilustraron a los niños que se encontrarán sobre el fondo anterior, debido a que posteriormente serán animados de manera que se encuentren jugando videojuegos. Se agregaron dos vasos de leche de fresa, haciendo referencia a la caricatura Charlie y Lola, junto con una bolsa de papas fritas y sus migajas en los niños y el suelo, como se presenta en la Figura 8.

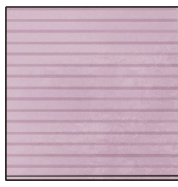
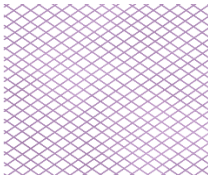
FIGURA 8. Niños jugando videojuegos



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 2 con los elementos de las ilustraciones así con la descripción de cada uno de ellos.

TABLA 2. Elementos gráficos

Ilustración	Descripción	Ilustración	Descripción
	Carro que ‘cerrará’ la calle en la opción de noche.		Columpio que será animado para el parque en las tres opciones.
	Flores de decoración para el parque en las tres opciones.		Carteles para negocios, dependiendo del tiempo del día.
	Nubes que forman parte de la decoración de los cielos, moviéndose en las opciones de día y tarde.		Espacio para brincar que se mostrará con movimiento
	Poste para indicar que hay luz. Se agrega en todas las opciones, pero sólo iluminado en la noche.		Portón para la michoacana y simular que está cerrada, solo aparece en la sección de la noche.
	Reja para el parque, se ilustró por separado para poder animar el columpio por detrás. Aparece en las 3 opciones.		Carrito de elotes que lo maneja el señor elotero.

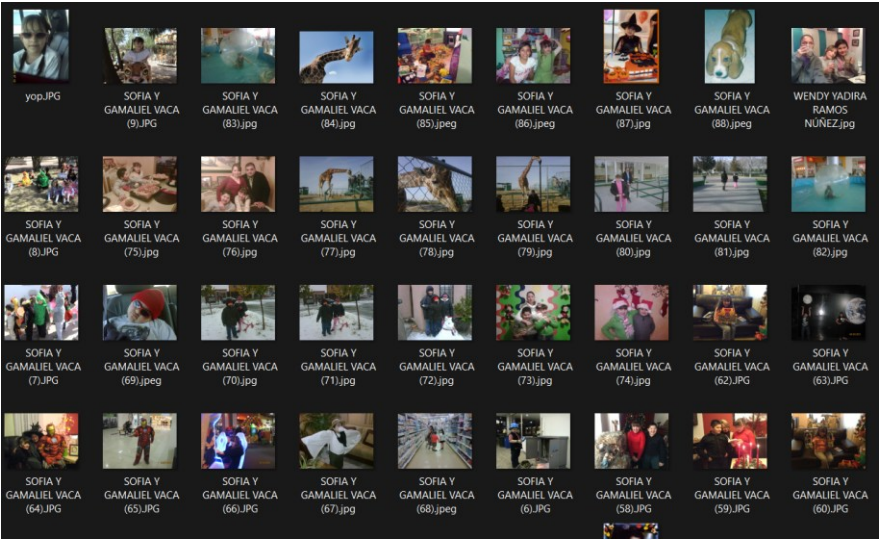
	Señor elotero que aparece en la opción de la tarde, con una pequeña animación en loop.		Niña estudiante que tendrá una animación. Su aspecto también varía dependiendo de la opción entre día y tarde.
	Niño estudiante que tendrá una animación. Su aspecto también varía dependiendo de la opción entre día y tarde.		Abuelita que tendrá una animación. Su aspecto también varía dependiendo de la opción entre día y tarde.

Fuente: Elaboración propia

En la sección final se realizaron publicaciones en redes sociales, en grupos de la universidad, grupos de vecinos y perfiles personales, para recolectar fotografías de las personas de los años 2008 al 2012 que les evocaran recuerdos positivos, con su familia, jugando, eventos sociales y salidas. Las personas interesadas enviaron por correo las fotografías que desearon, por lo que se recolectaron en total 149 fotografías. En la Figura 9 se presentan las imágenes que las personas enviaron para la presentación de video mapping.

Durante el desarrollo de esta fase, se analizó y decidió que el nombre de la experiencia inmersiva fuera Canal 8.12: Nostalgia, se presenta en la Figura 11. Se tomó como inspiración la frase de Canal 5: Reinventa, un canal muy conocido y recordado por los jóvenes en México. Se adaptó a 8.12 con el fin de concordar con los años en los que se enfoca este proyecto, al igual que añadir la palabra nostalgia, ya que es el sentimiento principal que se desea evocar.

FIGURA 9. Colección de fotografías de los años 2008-2012



Fuente: Elaboración propia

Al tener el nombre y un avance considerable en la ilustración y estética del proyecto, era hora de comenzar con la identidad gráfica. Para ello, se solicitaron los servicios de diseño de la compañera Fátima Chávez Servín, alumna de la Licenciatura de Artes Visuales en la UACJ.

FIGURA 10. Imagen de la experiencia inmersiva



Fuente: Elaboración propia

Se le pidió realizar un logotipo, una ilustración como invitación para la difusión de las pruebas de usuario en redes sociales, y una postal planeada para ser impreso. Mantuvo una comunicación constante para

aclarar dudas del estilo buscado, correcciones y aprobaciones de bocetos. Después de varias correcciones, se llegó a un producto final que se presenta en la Figura 10.

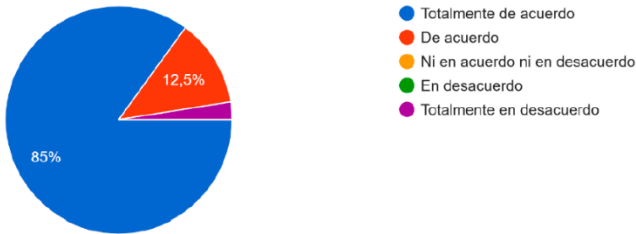
La fase de desarrollo del proyecto culminó con la materialización de la experiencia inmersiva, se logró integrar de manera efectiva los elementos positivos que se identificaron en la etapa de investigación dentro del entorno de video mapping. A pesar de los desafíos técnicos inherentes a la considerable resolución de la Sala Inmersiva del Centro Cultural de las Fronteras que requirieron una optimización constante y ajustes de último momento en la animación, se logró presentar una propuesta visual narrativa coherente con el objetivo de evocar recuerdos positivos de la infancia.

4. RESULTADOS

Se logro el objetivo de desarrollar con éxito una experiencia inmersiva para evocar recuerdos positivos con los participantes. Como pudimos describir en la etapa de investigación la mayoría de los seleccionados nacieron entre 1993 y 2004, siendo el 2002 el año de nacimiento más frecuente (22-23 años).

Al investigar cuales elementos positivos eran los más recurrentes se pudo crear una experiencia basada en los resultados más relevantes (descritos en la tabla 1 del apartado de investigación) y presentar el proyecto con un impacto positivo, ya que el 85% de los usuarios sintió nostalgia cumpliendo el objetivo principal del proyecto. Mientras que un 95% de los usuarios estuvo de acuerdo en que los elementos y referencias eran representativos de sus infancias en Juárez entre 2008 y 2012.

9. La experiencia inmersiva me hizo sentir nostalgia de manera positiva.
40 respuestas

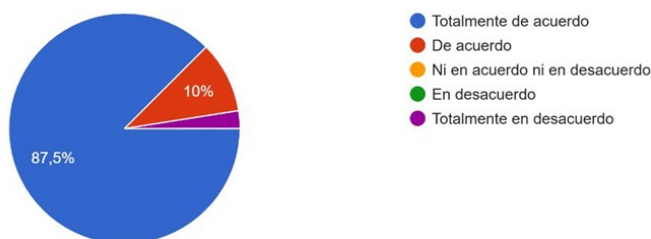


Es así como se puede determinar que la experiencia despertó recuerdos positivos en los que no habían pensado en años (97.5% de los encuestados), logrando así cumplir los objetivos planteados al inicio del proyecto.

Algo sumamente importante es que un 97.5% recomendaría la experiencia a otros jóvenes adultos que crecieron en Ciudad Juárez en ese periodo.

14. Recomendaría esta experiencia a otros jóvenes adultos que crecieron en Ciudad Juárez entre el 2008 al 2012.

40 respuestas



El desarrollo de este proyecto inmersivo presentó desafíos significativos, especialmente en la fase de adaptación de las ideas al video mapping. La considerable resolución de la Sala Inmersiva del Centro Cultural de las Fronteras (CCF) exigió un esfuerzo considerable para optimizar el rendimiento de los equipos de cómputo, lo que llevó a problemas y cambios de último momento en la etapa de animación. A pesar de estas dificultades, el equipo se siente orgulloso del resultado alcanzado y está entusiasmado con la posibilidad de seguir mejorando el proyecto.

Una muestra del proyecto se puede consultar en los siguientes enlaces para brindar una mayor claridad del resultado final: [pruebas de usuario de la experiencia inmersiva y explicación de la experiencia inmersiva.](#)

5. DISCUSIÓN

Esta experiencia inmersiva ha resaltado el poder de estos espacios para reconectar a las personas con sus recuerdos positivos. A pesar de que los

recuerdos pueden ser muy personales e íntimos, este tipo de ambientes facilitan el acceso a momentos de felicidad y fomentan conversaciones tanto con conocidos como con desconocidos. Esta interacción permite descubrir la resonancia de experiencias compartidas. Es crucial revisar estos recuerdos de vez en cuando para contrarrestar las memorias negativas de los años 2008 a 2012 en Ciudad Juárez, permitiendo que, al menos por un instante, los aspectos positivos de la infancia prevalezcan. La capacidad de este proyecto para evocar nostalgia positiva y despertar recuerdos latentes demuestra el valor de la tecnología inmersiva para abordar y reinterpretar periodos complejos de la historia local, ofreciendo una perspectiva que enfatiza la resiliencia y los momentos de alegría.

Esta capacidad de la experiencia inmersiva para influir en el estado de ánimo de los espectadores es crucial, dado que existe evidencia de que lo que la gente recuerda puede estar significativamente influenciado por su estado emocional (Hardt & Rutter, 2004). En este sentido, el éxito del proyecto al conmover a los participantes y evocar nostalgia demuestra que la tecnología, a través de herramientas audiovisuales novedosas e interesantes como el video mapping, posee un gran potencial para despertar y canalizar emociones positivas, haciendo que los recuerdos de la infancia sean accesibles y placenteros para todo tipo de público.

6. CONCLUSIONES

La implementación de la experiencia inmersiva fue un éxito, ya que logró que los usuarios rememoraran aspectos positivos de su infancia, a pesar de las adversidades que se vivían en Ciudad Juárez en aquel entonces. El diseño del proyecto, que simulaba un televisor con control remoto, ofreció a los usuarios libertad para explorar, y la inclusión de objetos físicos enriqueció la vivencia, provocando reacciones favorables.

Aunque se identificaron áreas de mejora, los resultados generales fueron muy positivos, evidenciando una buena aceptación por parte de los usuarios tanto en las encuestas como en sus comentarios y reacciones en la sala. El prototipo de la aplicación web, a pesar de requerir mejoras, establece una base sólida para futuros proyectos de video mapping.

Las metodologías empleadas fueron fundamentales para alcanzar los objetivos específicos del proyecto en cada fase, especialmente para garantizar un impacto genuino en los participantes, al presentar elementos visuales precisos y reconocibles de la época para la mayoría.

Es crucial preservar y recordar los momentos de tranquilidad y felicidad vividos durante el periodo violento de Ciudad Juárez (2008-2012), para evitar que los recuerdos de la violencia eclipsen los aspectos positivos de la infancia.

7. REFERENCIAS

- Gutiérrez Amparan, J. R. (2022). Ciudad y feminicidio: el caso de Ciudad Juárez, México. *Territorios*, 47, 1–20.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.8971>
- Díaz Barriga, F., & Reséndiz, A. M. (2017). Factores de resiliencia y vulnerabilidad en jóvenes afectados por la violencia en Ciudad Juárez Chihuahua. *Argumentos. Estudios Críticos de La Sociedad*, 84, 147–170.
- Eikonos. (19 de febrero de 2025). *10 espectaculares ejemplos de videomapping*. Obtenido de Eikonos | Experiencia Audiovisual:
<https://eikonos.com/blog/10-espectaculares-ejemplos-videomapping/>
- Garreta Domingo, M., & Mor Pera, E. (2011). *Diseño centrado en el usuario*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya.
- Hardt, J., & Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: Review of the evidence. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Vol. 45, Issue 2, pp. 260–273). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00218.x>
- Kocaturk, T., Mazza, D., McKinnon, M., & Kalijevic, S. (2023). GDOM: An Immersive Experience of Intangible Heritage through Spatial Storytelling. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 15(4), 1–18.
- Liu, R., Wang, H., Zhang, C., Chen, X., Wang, L., Ji, G., Zhao, B., Mao, Z., & Yang, D. (2021). Narrative scientific data visualization in an immersive environment. *Bioinformatics*, 37(14), 2033–2041.
- Marques, L., Barcellos, M. P., Gadelha, B., & Conte, T. (2024). Characterizing UX Assessment in the Context of Immersive Experiences: A Systematic Mapping Study. *International Journal of Human-Computer Interaction*.
<https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2351711>

- Nikolakopoulou, V., Printezis, P., Maniatis, V., Kontizas, D., Vosinakis, S., Chatzigrigoriou, P., & Koutsabasis, P. (2022). Conveying Intangible Cultural Heritage in Museums with Interactive Storytelling and Projection Mapping: The Case of the Mastic Villages. *Heritage*, 5(2), 1024–1049. <https://doi.org/10.3390/heritage5020056>
- Pahrulroji, A., Rizky Mutiaz, I., & Grahita, B. (2021). *Study of Immersion on Narrative Video Mapping Case Study: NRMO Lzy Visual in Jogjakarta Video Mapping Festival 2018 (New Media and Technology for the Arts)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210203.020>
- Schuman, H., & Scott, J. (1989). Generations and Collective Memories. In *Source* (Vol. 54, Issue 3). American Sociological Review. <https://www.jstor.org/stable/2095611>
- Serrano, R. (15 de septiembre de 2021). *La historia de Tenochtitlán contada en video mapping en el zócalo de la CDMX*. Obtenido de Iluminet: <https://iluminet.com/tenochtitlan-en-video-mapping/>
- Sigala-Salazar, A. R., De, J., & Flores-Figueroa, J. (2008). *¿Por qué falló la publicidad para pacificar Ciudad Juárez entre 2008 y 2012? advertising campaign to pacify ciudad Juarez failed?* <http://orcid.org/-0002-0000>

ARE ASEAN EXPORTS PERSISTENT? AN ANALYSIS WITH DATA FROM 1950 TO 2022

GEMA LÓPEZ

Universidad Complutense de Madrid

GLORIA CLAUDIO-QUIROGA

Universidad Francisco de Vitoria

LUIS ALBERIKO GIL-ALANA

Universidad Francisco de Vitoria

Universidad de Navarra

1. INTRODUCTION

The Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) is made up of 10 countries: Brunei, Cambodia, Indonesia, Lao PDR (People's Democratic Republic), Malaysia, Myanmar, Philippines, Singapore, Thailand and Vietnam. In 2022, it represented a market with a GDP of US\$3.6 trillion, positioning it as the fifth largest in the world and the third largest in Asia. ASEAN nominal GDP per capita stood at US\$5,395 in 2022, a notable 37.6% rise from 2015. That year, the combined population of the 10 countries was 671.6 million people. This region ranked first in growth rate in 2022 with 22.9% followed by China (14.8%), USA (14.8%) and EU (9%) (ASEANstats, 2023). As illustrated in Graph 1, the year 2022 marked a record high, with a total of 3,847.0 for the ASEAN countries. This suggests a full recovery from the impact of the pandemic in 2020.

This positive situation was consistent across all the member countries. In the ASEANstats (2023) data we can also appreciate that exports Extra-ASEAN are almost uniformly more important to member countries than those Intra-ASEAN. Nevertheless, the analyses around mid-2020 of the impact of the pandemic on global macroeconomic trends in ASEAN countries showed that ASEAN economies were suffering a

strong impact probably provoked by the cross-border propagation of unemployment, the sluggish trade recovery and the deceleration in economic growth (Chong et al., 2020; International Monetary Fund, 2021).

GRAPH 1. *Trade in goods, 2010-2022*



Source: ASEANstats, 2023

This impact can also be observed in Graph 1 (2020 year), being an expected and inevitable situation despite the fiscal policy initiatives taken by several member countries to stimulate the economy and encourage full employment (Ridzuan & Abd Rahman, 2021). Nevertheless, looking to the future, the ASEAN economy is recognised as the most open economic region and the leader of East Asian trade. It is projected to be the fourth largest economy by 2050 (Ismail et al., 2017).

The relationship between economic growth and exports has been a crucial debate in the last decades in the field of international trade. Giles and Williams (2000a, 2000b) conducted a comprehensive study on this relationship. This debate has been approached from different perspectives. On the one hand, the Export-led Growth hypothesis argues that the countries that export the most are the countries that register the highest economic growth (Feder, 1982; Marin, 1992; Michaely, 1977). On the other hand, we find the Growth-driven Exports hypothesis

supported by authors such as Bhagwati (1988) who argues that it is the increase in GDP that causes an increase in exports. The results are contradictory and that is why many authors consider that what exists is a bicausal relationship between economic growth and exports. In the case of ASEAN countries, some authors validate the Export-led Growth hypothesis such as Furuoka (2009) or Ridzuan et al. (2016) who focus their studies on Malaysia, Indonesia, Philippines, Thailand and Singapore. However, other authors such as Lim & Ho (2013) also analyses this relation and highlight the nonlinear long-run relationship between exports and GDP per capita for Malaysia, Thailand, Indonesia and Singapore. Therefore, despite the strong impact of these countries' exports on economic growth, they advise them not to remain complacent with the export-led growth paradigm.

In any case, it is critical to understand that the required policy actions may differ depending on whether the effects of the pandemic on ASEAN's countries are transitory or permanent, and this question requires further exploration. Our research aims to address this issue. As in other studies on the persistence of shocks (e.g., Bozoklu et al., 2020; Gil-Alana et al., 2019; Gil-Alana & Huijbens, 2018; Gil-Alana & Moreno, 2009; Gil-Alana & Poza, 2020; Lovcha & Perez-Laborda, 2018; Mayoral, 2012; Tule et al., 2020; Vera-Valdés, 2021) we use fractional integration methods to know if shocks are going to have transitory or permanent effects. We also compare the results with respect to the World series and to the ASEAN-average values to see if convergence takes place.

Our study tries to answer the following two questions:

1. first, are ASEAN exports persistent across time, in the sense that exogenous shocks have permanent effects on the series or, on the contrary, the effects of the shocks are transitory, disappearing by themselves in the long run?
2. Secondly, do these series converge with respect to the world economy or to the other ASEAN countries?

Fractional integration seems to be an appropriate methodology in the sense that is more flexible than the classical stationarity $I(0)$ or nonstationarity $I(1)$ approaches and based exclusively on stationarity or unit root tests. The results obtained in this paper can be summarised as follows: first, all series are very persistent with no evidence of mean reversion in any series except for Lao if the differenced process is autocorrelated. Testing convergence with respect to the World series, the results reject this hypothesis since all series remain highly persistent, with orders of integration equal to or higher than 1. Finally, we examine the convergence within the ASEAN countries. Evidence of convergence is found here in the cases of Lao, Malaysia and Singapore, implying that for these three countries, exogenous shocks with respect to the average ASEAN values will tend to disappear by themselves in the long run.

The rest of the paper is structured as follows: Section 2 introduces a short literature review. Section 3 describes the data and the methodology, while Section 4 is devoted to the empirical results. Section 5 proposes a discussion, while Section 6 concludes the article.

2. LITERATURE REVIEW

The topic of exports has been of interest to researchers for a long time. One of the first examples in the mid-20th century focused on two of the main countries in that period: Great Britain and the United States of America, testing some aspects of the theory of comparative costs (MacDougall, 1951). Many others have also explored the impact of exports on growth (Balassa, 1978; Baldwin, 2021; Dodaro, 1993; Feder, 1983; Greenaway & Sapsford, 1994; Jung & Marshal, 1985; Kunst & Marin, 1989; Michaely, 1977; Sheehey, 1992; Sultanuzzaman et al., 2019;).

Dealing with exports, many approaches have been adopted to examine this issue in a wide variety of topics. Pan & Nguyen (2018) analyse the effects of exports on economic growth in the ASEAN-10 countries, aiming to explore which export destinations are most favourable for promoting economic growth. They show that in order to foster economic growth, the most advantageous strategy for ASEAN countries is to export to Western industrialized nations, followed by exports to Japan,

Korea, and China. Exporting to the rest of the world does not appear to generate a significantly positive impact on economic growth. Hummels & Klenow (2005) examined the tendency of larger economies to export a given product to more countries with different margins for the companies. The finding was that richer countries export higher quantities at modestly higher prices. Cassiman et al. (2010) and Cassiman & Golovko (2011) analysed innovation in relation to exports: it was shown through a panel of Spanish manufacturing firms how product – not process - innovation affects productivity and induces small non-exporting firms to enter the export market. Amiti & Weinstein (2011) examined the financial crises that caused collapses in exports to understand the relationship between the health of banks providing trade finance and the growth in a firm's exports relative to its domestic sales. The study concluded that the health of financial institutions is an important determinant of firm-level exports during crises. Turning to transit delays, they showed that they have the most economically and statistically significant effect on exports. The impact of the institutional aspect on exports has also been analysed in different ways. For example, Freund & Rocha (2011) showed that in Africa, transit times have more to do with institutional characteristics than with geography; Xie & Li (2018) conducted an empirical study of export and innovation among Chinese manufacturers, specifically examining how the level of institutional development in the company's region of origin and its export markets can influence the effectiveness of export-led learning. They concluded that exporters who export more to other emerging economies tend to be more innovative than those exporting to more advanced markets.

From the point of view of sustainability, we also find studies such as that of Murshed & Dao (2022) that investigated the credibility of the Environmental Kuznets Curve (EKC) hypothesis, which relates to the impact of carbon dioxide emissions on economic growth. They considered the influence of export quality within the context of specific South Asian countries: Bangladesh, India, Pakistan, Sri Lanka, and Nepal and confirmed the statistical validity of the EKC hypothesis. Noteworthy as well is the examination of Weber et al. (2008); after showing that exports could be a main cause for the rise in Chinese CO₂ emissions, they pointed out that

there are both benefits and costs of climate policies that intend to make the developed world responsible for China's export emissions.

As the world's largest exporter, China has attracted interest in many studies of exports, which have taken very different approaches. We can find studies that focus on the role of government policies (Rodrik, 2006), on the impact of exports on CO₂ emissions from exports (Liu et al., 2016; Michieka et al., 2013; Xu et al., 2011), on the impact of China's economic growth on exports from other economies (Eichengreen et al., 2007; Schott, 2008), on the importance of export methods for firms (Bai et al., 2017), on the impact of environmental regulation (Shi & Xu, 2018) or regional institutional changes on China's exports (Zhang et al., 2018), or on the role that the Chinese currency exchange rate plays in ASEAN's exports to China (Hooy et al., 2015; Sun & Li, 2018), among others.

Focussing on ASEAN there is an extensive literature. It was already of interest in the 1980s, when Ariff & Hill (1985) analysed data from 1950 to 1980 of the 5 countries (Indonesia, Malaysia, the Philippines, Singapore and Thailand) that at the time comprised the Association. In the same decade, Tyers et al. (1987) forecasted that ASEAN exports were likely to be manufactured products and services that were relatively intensive in human capital and technology rather than labour-intensive. A few years later, Ahmad & Harnhirun (1996) investigated the relationship between exports and growth. By the 2000s, Tang (2003) showed that the situation between the ASEAN countries had changed, with Malaysia's and Singapore's exports and imports being cointegrated, unlike those of the Philippines, Indonesia and Thailand. Chemsripong & Mahmood (2008) evaluated the shifting export competitiveness of Thailand's services industries in the context of the ASEAN-5. The results showed that export competitiveness in the services sector hinges on several elements, including market access barriers addressed in GATS (General Agreement on Trade in Services) and AFAS (ASEAN Framework Agreement on Services). Ahmad et al. (2016) examined the effects of outward foreign direct investment (OFDI) on the home country exports for selected ASEAN countries. They found that changes in currency exchange rates, the level of foreign direct investment (FDI)

and openness to trade coming into the country were also significant factors influencing increased exports from the home country.

Regarding agriculture, Akhmadi (2017) analysed whether Indonesian membership of the ASEAN Free Trade Area (AFTA) increased exports of agriculture commodities, with the conclusion that it did not have a significant impact. Also, Mizik et al. (2020) analysed the agri-food export competitiveness patterns in the ASEAN countries. The analysed period goes from 2010 to 2018. The findings indicated that there is robust competition among ASEAN countries in both global and regional agri-food trade. In another panel data paper, Asirvatham et al. (2017) investigated, using data over the period 1970-2015, how tariff deregulation, foreign direct investment and imports impact the expansion of exports within the initial five ASEAN member nations. They concluded that all of them helped the ASEAN-5 stimulate exports.

There are also controversial topics such as the exploration conducted by Owolabi and Olayinka (2021) of the occurrence of food fraud and adulterations (FFA) in exports from the ASEAN countries and their implications on the food chain and international trade. Their results showed that all seven countries experienced border rejections and consequent destruction of food products.

More recently, Zapata et al. (2023) analysed the trade flows between the EU and ASEAN from 2004 to 2016. The objective was to assess to what extent increased trade integration between the EU and ASEAN could create business opportunities for countries in both trade blocs. The results suggest that intra-industry trade is moderate and constitutes a small proportion of total trade flows between the two blocs, concentrated in a few countries.

Regarding methodologies, a variety of models have been used to analyse ASEAN exports. Ismail & Harjito (2003) investigated the causality between exports and economic growth in the ASEAN countries using the Johansen cointegration procedures and Granger causality test. The findings suggest that there is a long-term relationship between exports and economic growth in Indonesia and Singapore. However, when it comes to the Granger causality test, it reveals that there is a two-way causal relationship, meaning a feedback effect, between exports and economic

growth in only Indonesia and the Philippines. In another study, Lim & Ho (2013) looked at the ASEAN-5 countries and examined potential non-linear long-run and short-run relationships by non-parametric cointegration and non-linear causality testing. The nonparametric cointegration findings made a valuable addition to existing literature by emphasizing the nonlinear, long-term connection between exports and GDP per capita in Singapore, Thailand, Malaysia and Indonesia. Additionally, the results indicated that the cause-and-effect relationship between exports and GDP takes a nonlinear form, particularly in the cases of the Philippines and Thailand. Gil-Alana & Carcel (2021) conducted a fractional integration and cointegration analysis to examine some long run relationships, mainly involving countries such as Cambodia, Indonesia, Malaysia and the Philippines. The outcomes from the unit root analysis provided little clarity regarding the integration order of the series. However, they did identify some connections in which cointegration could potentially be established, primarily involving countries like Malaysia, Cambodia, the Philippines and Indonesia.

Based on the literature presented above, we have not found any single article or book that analyses this topic with fractional integration, which makes this study on the persistence of exports in the ASEAN countries from 1950 to 2022, using these techniques, potentially of interest in the field.

3. DATA DESCRIPTION AND METHODOLOGY

The data used in this research has been obtained from the World Trade Organization (WTO) Database (World Trade Organization, 2023). The WTO Stats portal contains statistical indicators related to WTO issues. To access the data, the research topics are:

- Indicators: International Trade Statistics.
- Reporting Economies: World, Brunei, Cambodia, Indonesia, Lao PDR, Malaysia, Myanmar, Philippines, Singapore, Thailand and Vietnam.
- Product/Sector: SI3_AGG - TO - Total merchandise.
- Years: 1950 to 2022. Annual data.

TABLE 1. *Descriptive statistics: ASEAN Exports 1950-2022.*

Series	Mean	Std. Dev.	Maximum	Minimum
Brunei	3,334.30	3,653.48	14,230	60
Cambodia	2,551.32	4,872.96	22,472	4
Indonesia	54,793.05	70,247.00	291,979	665
Lao PDR	909.44	1,871.83	8,198	3
Malaysia	72,190.25	92,591.91	352,475	679
Myanmar	3,106.75	5,084.36	17,997	108
Philippines	20,447.48	24,411.18	78,930	331
Singapore	118,192.77	153,805.58	515,802	867
Thailand	64,942.85	89,628.29	287,068	283
Vietnam	41,359.78	85,054.57	371,288	8
ASEAN	38,182.8	52,571.99	515,802	3
World series	5,825,369.26	7,073,260.18	2,4925,766	62,040

Source: Author’s elaboration

Table 1 reports the countries under examination plus the World series, the starting and ending dates, mean, standard deviation, maximum and minimum values for each country. Most observations begin in 1950 with the exception of Lao PDR that begins in January 2015. The smallest standard deviations for the data set are observed for Lao PDR (1871.83), followed by Brunei (3556.61) and Cambodia (4872.96). The largest standard deviations in the data set are observed for Singapore (153805.58), and then Malaysia (92591.91) and Thailand (86628.29). The maximum data is for Singapore in 2022 (515802), while the minimum is for Lao PDR in 1978 (3) and Cambodia in 1976 (4).

In the empirical section conducted below we consider the following model,

$$y(t) = \alpha + \beta t + x(t), \quad (1 - B)^d x(t) = u(t), \quad t = 1, 2, \dots \quad (1)$$

where $y(t)$ refers to the observed data (log exports), α and β are unknown parameters referring to an intercept and a linear time trend respectively, and $x(t)$ is integrated of an unknown order that is estimated

from the data; $u(t)$ is an integrated of order 0, or $I(0)$ and will be supposed to be both uncorrelated (white noise) and autocorrelated, in the latter case using a non-parametric approach due to Bloomfield (1973).

According to Equation (1), $x(t)$ is integrated of order d , or $I(d)$, and if d is positive, $x(t)$ displays the property of long memory, so-named because of the strong relevance of observations far in the past. This can be seen noting that the polynomial in B (the backshift operator, i.e., $B^k x(t) = x(t-k)$), in the second equality in (1) can be expanded for all real d as:

$$(1 - B)^d = \sum_{j=0}^{\infty} \binom{d}{j} (-1)^j B^j = 1 - dB + \frac{d(d-1)}{2} B^2 - \dots \quad (2)$$

and thus that equality can be expressed as

$$x(t) = dx(t-1) - \frac{d(d-1)}{2} x(t-2) + \dots + u(t) \quad (3)$$

In this context, if d is a fractional value, $x(t)$ will be a function of all its past history represented in terms of an infinite AR process. Similarly, $x(t)$ admits an infinite MA representation and if d is smaller than 1, the series displays mean reversion, i.e, shocks will be transitory, disappearing in the long run. On the contrary, if d is equal to or higher than 1, shocks will have a permanent nature and therefore there is no reversion to the mean.

The estimation of d is conducted throughout the Whittle function, which is an approximation to the likelihood function, and we work with a frequency domain version of this function (Dahlhaus, 1989). For this purpose, we use a testing design developed in Robinson (1994) and widely used in empirical applications of fractional integration. It basically consists of testing the null hypothesis $H_0: d = d_0$, where d_0 is a given real value. Among the many advantages of this approach, we can mention the following: it has a standard normal null and local limit distributions. These regular distributions hold independently of the inclusion or not of deterministic terms like those presented in the first equality in (1). Moreover, it is a valid method even in nonstationary contexts ($d_0 \geq 0.5$) with no need of first differentiation in case of nonstationary series; finally, it is the most efficient method in the Pitman sense against local departures from the null. The functional form of the version of the tests used in this work can be found for example in Gil-Alana & Robinson (1997).

4. EMPIRICAL RESULTS

Tables 2 and 3 display the estimates of the differencing parameter d in equation (1) under the assumption that $u(t)$ is a white noise process (in Table 2) and autocorrelated (in Table 3). We display in the tables the estimates of d along with the 95% confidence bands under three different set-ups with respect to the deterministic terms. In column 2 we report the results under the assumption that $\alpha = \beta = 0$ in (1), i.e., we do not include deterministic components. In column 3 we impose that only $\beta = 0$, while column 4 displays the results with α and β estimated along with d from the data.

TABLE 2. *Estimates of d under the assumption of white noise error*

Series (in logs)	No terms	An intercept	An intercept and a time trend
Brunei	1.07 (0.89, 1.30)	1.18 (1.02, 1.39)	1.18 (1.03, 1.38)
Cambodia	1.01 (0.88, 1.22)	1.09 (0.97, 1.30)+	1.09 (0.97, 1.30)
Indonesia	1.00 (0.81, 1.25)	1.23 (1.07, 1.46)	1.23 (1.08, 1.47)
Lao PDR	0.86 (0.76, 1.09)	0.87 (0.77, 1.08)	0.78 (0.56, 1.10)+
Malaysia	0.93 (0.73, 1.18)	1.04 (0.94, 1.24)	1.04 (0.91, 1.26)+
Myanmar	1.01 (0.85, 1.25)	1.18 (1.03, 1.45)	1.20 (1.04, 1.46)
Philippines	0.93 (0.75, 1.17)	0.95 (0.85, 1.12)	0.94 (0.80, 1.12)+
Singapore	0.95 (0.77, 1.21)	1.15 (1.02, 1.38)	1.16 (1.02, 1.40)
Thailand	0.91 (0.68, 1.16)	1.18 (1.05, 1.38)	1.19 (1.05, 1.38)
Vietnam	0.97 (0.83, 1.18)	1.01 (0.91, 1.15)	1.01 (0.89, 1.16)+
World series	0.97 (0.79, 1.20)	1.16 (0.97, 1.43)	1.14 (0.99, 1.39)+

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level.

Source: Author's elaboration.

We start with the results based on the assumption of white noise errors. The first thing we observe in Table 2 is that the time trend is required in six out of the ten countries examined, in all cases with a significantly positive coefficient. The time trend is not required for Brunei, Cambodia, Indonesia and Myanmar. For the World series the trend is also significantly positive. If we focus now on the values of the differencing parameter d , we observe that mean reversion (i.e., statistical evidence of

$d < 1$) is not found in any single case; thus, though the estimate of d is smaller than 1 for Lao (0.78) and Philippines (0.94), the confidence intervals include the unit root case ($d = 1$). Apart from these two countries, this hypothesis cannot be rejected for Vietnam (1.01), Malaysia (1.04) and Cambodia (1.09), while for the remaining five countries (Singapore, Brunei, Thailand, Myanmar and Indonesia) the estimates of d are substantially above 1. For the World series, the estimate of d is about 1.14 and the unit root null hypothesis cannot be rejected. Thus, mean reversion or evidence of transitory shocks is not found in any single case.

TABLE 3. *Estimates of d under the assumption of autocorrelated errors*

Series (in logs)	No terms	An intercept	An intercept and a time trend
Brunei	0.89 (0.39, 1.41)	1.13 (0.77, 1.68)+	1.13 (0.73, 1.63)
Cambodia	0.88 (0.70, 1.16)	0.86 (0.71, 1.06)	0.84 (0.64, 1.07)+
Indonesia	0.66 (0.30, 1.18)	1.12 (0.88, 1.55)	1.12 (0.81, 1.50)+
Lao PDR	0.64 (0.52, 0.79)	0.68 (0.58, 0.81)	0.02 (-0.33, 0.50)+
Malaysia	0.55 (0.26, 1.08)	0.92 (0.81, 1.09)	0.82 (0.46, 1.08)+
Myanmar	0.85 (0.61, 1.22)	0.97 (0.83, 1.22)	0.96 (0.74, 1.26)+
Philippines	0.67 (0.29, 1.14)	0.97 (0.83, 1.28)	0.92 (0.60, 1.26)+
Singapore	0.53 (0.30, 1.07)	1.01 (0.88, 1.24)	0.97 (0.70, 1.24)+
Thailand	0.51 (0.37, 1.11)	1.15 (0.97, 1.50)	1.15 (0.92, 1.48)
Vietnam	0.94 (0.70, 1.41)	1.42 (1.05, 2.11)	1.46 (1.04, 2.18)
World series	0.77 (0.28, 1.22)	0.95 (0.80, 1.30)	0.91 (0.68, 1.22)+

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level.

Source: Author's elaboration.

TABLE 4. *Estimates of d : Resume of Tables 2 and 3.*

Series (in logs)	White noise errors	Autocorrelated errors
Brunei	1.18 (1.02, 1.39)	1.13 (0.77, 1.68)
Cambodia	1.09 (0.97, 1.30)	0.84 (0.64, 1.07)
Indonesia	1.23 (1.07, 1.46)	1.12 (0.81, 1.50)
Lao PDR	0.78 (0.56, 1.10)	0.02 (-0.33, 0.50)*
Malaysia	1.04 (0.91, 1.26)	0.82 (0.46, 1.08)
Myanmar	1.18 (1.03, 1.45)	0.96 (0.74, 1.26)
Philippines	0.94 (0.80, 1.12)	0.92 (0.60, 1.26)

Singapore	1.16 (1.02, 1.40)	0.97 (0.70, 1.24)
Thailand	1.19 (1.05, 1.38)	1.15 (0.92, 1.48)
Vietnam	1.01 (0.89, 1.16)	1.42 (1.05, 2.11)
World series	1.14 (0.99, 1.39)	0.91 (0.68, 1.22)+

Note: *: Evidence of mean reversion at the 5% level.

Source: Author's elaboration.

Table 3 displays the results under autocorrelated disturbances. This is more realistic since the time dependence is now captured not only through the differencing parameter but also throughout the model of Bloomfield (1973). This model is described by its spectral density function which is logged form approximates the spectrum of AR structures. The values of d are substantially smaller than in the previous case and the time trend is required in all cases except for Brunei and Vietnam. The unit root null hypothesis cannot be rejected in any series except for Lao (0.02) where d is significantly smaller than 1 and Thailand ($d = 1.42$) where it is significantly above 1. Thus, evidence of mean reversion is only observed in the case of Lao. Shocks dealing with the rest of the series will produce permanent effects and thus it will then require strong measures to return them to their long-term projections. Table 4 summarizes the results reported in Tables 2 and 3 in relation with the differencing parameter. It is observed that mean reversion only takes place for Lao if the errors are autocorrelated.

Next, we investigate if convergence with respect to the World series is observed. For this purpose, we estimate the same equation as before (i.e., Eq. (1)) but this time for the difference between the log-series and the log-World. Thus, if the differencing parameter is smaller than 1, we could find some evidence of convergence with respect to the World data. Tables 5 and 6 are similar to Tables 2 and 3 but for the differenced data. Starting again with the results based on white noise data, we see that the time trend is now only required for Lao, observing a negative time trend coefficient. The estimates of d are in the unit root interval for five countries (Lao, Philippines, Vietnam, Malaysia and Brunei), while it is rejected in favour of $d > 1$ for Singapore, Cambodia, Thailand, Myanmar and Indonesia. Thus, as in Table 2, mean reversion is not found in any single case.

TABLE 5. *Estimates of d under the assumption of white noise error.*

World (logs)	No terms	An intercept	An intercept and a time trend
Brunei	0.96 (0.83, 1.15)	1.11 (0.96, 1.31)	1.11 (0.96, 1.31)
Cambodia	1.12 (0.99, 1.33)	1.17 (1.04, 1.39)	1.17 (1.04, 1.38)
Indonesia	1.29 (1.12, 1.53)	1.26 (1.10, 1.48)	1.26 (1.10, 1.48)
Lao PDR	0.99 (0.84, 1.21)	0.86 (0.72, 1.14)	0.83 (0.64, 1.14)+
Malaysia	0.98 (0.84, 1.24)	1.08 (0.94, 1.30)+	1.08 (0.94, 1.29)
Myanmar	1.09 (0.97, 1.29)	1.22 (1.00, 1.46)	1.21 (1.08, 1.47)
Philippines	1.03 (0.89, 1.21)	0.97 (0.83, 1.15)+	0.97 (0.84, 1.15)
Singapore	1.12 (0.96, 1.40)	1.17 (1.05, 1.37)	1.17 (1.05, 1.37)
Thailand	1.20 (1.09, 1.37)	1.20 (1.09, 1.36)	1.29 (1.09, 1.35)
Vietnam	0.97 (0.85, 1.12)	0.97 (0.85, 1.11)+	0.97 (0.86, 1.11)

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level.

Source: Author's elaboration.

TABLE 6. *Estimates of d under the assumption of autocorrelated errors.*

World (logs)	No terms	An intercept	An intercept and a time trend
Brunei	0.89 (0.65, 1.24)	1.13 (0.68, 1.75)+	1.13 (0.67, 1.66)
Cambodia	0.95 (0.76, 1.20)	0.93 (0.73, 1.17)+	0.93 (0.73, 1.16)
Indonesia	1.03 (0.74, 1.45)	1.16 (0.83, 1.61)+	1.16 (0.85, 1.59)
Lao PDR	0.82 (0.60, 1.15)	0.53 (0.36, 0.73)	0.31 (0.01, 0.64)+
Malaysia	0.68 (0.51, 0.89)	0.83 (0.57, 1.08)+	0.83 (0.50, 1.08)
Myanmar	1.02 (0.83, 1.31)	1.05 (0.86, 1.32)+	1.05 (0.88, 1.30)
Philippines	1.16 (0.83, 1.63)	1.13 (0.68, 1.67)+	1.12 (0.72, 1.65)
Singapore	0.74 (0.58, 0.95)	1.03 (0.82, 1.25)+	1.03 (0.75, 1.26)
Thailand	1.33 (1.10, 1.70)	1.43 (1.18, 1.79)	1.41 (1.19, 1.74)
Vietnam	1.21 (0.95, 1.66)	1.29 (1.00, 1.86)	1.31 (0.99, 1.91)

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level.

Source: Author's elaboration.

Focussing now on the results based on autocorrelated (Bloomfield) errors, once more the time trend is only required in the case of Lao ($d = 0.31$), which is also the only country with evidence of mean reversion; the unit root null cannot be rejected for Malaysia, Cambodia, Myanmar,

Philippines, Brunei, Vietnam and Indonesia, and d is found to be significantly above 1 only for Thailand ($d = 1.43$). Table 7 summarizes the results in these two tables where we observe that Lao is again the only country showing some (partial) evidence of mean reversion.

TABLE 7. *Estimates of d : Resume of Tables 5 and 6*

World (logs)	White noise errors	Autocorrelated errors
Brunei	1.11 (0.96, 1.31)	1.13 (0.68, 1.75)
Cambodia	1.17 (1.04, 1.39)	0.93 (0.73, 1.17)
Indonesia	1.26 (1.10, 1.48)	1.16 (0.83, 1.61)
Lao PDR	0.83 (0.64, 1.14)	0.31 (0.01, 0.64)*
Malaysia	1.08 (0.94, 1.30)	0.83 (0.57, 1.08)
Myanmar	1.22 (1.00, 1.46)	1.05 (0.86, 1.32)
Philippines	0.97 (0.83, 1.15)	1.13 (0.68, 1.67)
Singapore	1.17 (1.05, 1.37)	1.03 (0.82, 1.25)
Thailand	1.20 (1.09, 1.36)	1.43 (1.18, 1.79)
Vietnam	0.97 (0.85, 1.11)	1.29 (1.00, 1.86)

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level.

Source: Author's elaboration

We finally investigate if convergence holds within the ASEAN countries by looking at the differencing parameter d now on the difference with respect to the average of the ASEAN group. Tables 8 and 9 report the results once more for the cases of white noise and autocorrelated errors, while Table 10 summarizes the results of these two tables. Starting with the case of white noise errors, the time trend is only required for Lao and all the estimated values of d are within the $I(1)$ case or above it. If autocorrelation is permitted, the time trend is required for Lao, Malaysia and Thailand, and more importantly, mean reversion takes place in the cases of Lao ($d = -0.04$), Malaysia (0.53) and Singapore (0.71); for these three countries shocks are expected to be transitory and convergence may take place. For the rest of the countries, the estimate of the differencing parameter is equal to or higher than 1, showing lack of convergence.

TABLE 8. *Estimates of d under the assumption of white noise error*

Average (logs)	No terms	An intercept	An intercept and a time trend
Brunei	0.94 (0.79, 1.16)	1.11 (0.97, 1.31)	1.12 (0.97, 1.31)
Cambodia	1.14 (0.99, 1.38)	1.18 (1.04, 1.41)	1.18 (1.04, 1.40)
Indonesia	1.24 (1.04, 1.47)	1.28 (1.11, 1.49)	1.28 (1.11, 1.49)
Lao PDR	0.97 (0.81, 1.22)	0.80 (0.63, 1.11)	0.77 (0.55, 1.11)+
Malaysia	0.87 (0.72, 1.10)	0.93 (0.73, 1.21)+	0.94 (0.74, 1.21)
Myanmar	1.08 (0.93, 1.32)	1.15 (1.02, 1.38)	1.15 (1.01, 1.38)
Philippines	1.05 (0.91, 1.25)+	1.04 (0.91, 1.24)	1.04 (0.91, 1.24)
Singapore	0.94 (0.74, 1.22)	1.02 (0.88, 1.30)+	1.02 (0.88, 1.29)
Thailand	1.09 (0.90, 1.34)	1.02 (0.85, .25)+	1.02 (0.85, 1.25)
Vietnam	0.89 (0.79, 1.05)	0.87 (0.76, 1.01)+	0.86 (0.74, 1.01)

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level.

Source: Author's elaboration.

TABLE 9. *Estimates of d under the assumption of autocorrelated errors*

Average (logs)	No terms	An intercept	An intercept and a time trend
Brunei	0.73 (0.49, 1.05)	1.10 (0.76, 1.57)+	1.10 (0.70, 1.58)
Cambodia	0.87 (0.66, 1.14)	0.92 (0.72, 1.18)+	0.92 (0.73, 1.18)
Indonesia	1.12 (0.70, 1.61)	1.32 (0.92, 1.41)+	1.32 (0.89, 1.91)
Lao PDR	0.71 (0.44, 1.04)	0.32 (0.15, 0.57)	-0.04 (-0.46, 0.46)+
Malaysia	0.72 (0.43, 1.10)	0.52 (0.25, 0.92)	0.53 (0.16, 0.92)+
Myanmar	0.85 (0.66, 1.12)	0.94 (0.77, 1.18)+	0.94 (0.78, 1.18)
Philippines	1.05 (0.75, 1.52)	1.11 (0.80, 1.58)+	1.11 (0.73, 1.57)
Singapore	0.39 (0.12, 0.95)	0.71 (0.51, 0.98)+	0.71 (0.39, 0.98)
Thailand	0.76 (0.48, 1.18)	0.83 (0.50, 1.28)	0.83 (0.46, 1.28)+
Vietnam	1.06 (0.81, 1.49)	1.12 (0.84, 1.69)+	1.12 (0.82, 1.70)

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level.

Source: Author's elaboration.

TABLE 10. *Estimates of d: Summary of Tables 8 and 9.*

World (logs)	White noise errors	Autocorrelated errors
Brunei	1.11 (0.97, 1.31)	1.10 (0.76, 1.57)+
Cambodia	1.18 (1.04, 1.41)	0.92 (0.72, 1.18)
Indonesia	1.28 (1.11, 1.49)	1.32 (0.92, 1.41)
Lao PDR	0.77 (0.55, 1.11)	-0.04 (-0.46, 0.46)*
Malaysia	0.93 (0.73, 1.21)	0.53 (0.16, 0.92)*
Myanmar	1.15 (1.02, 1.38)	0.94 (0.77, 1.18)
Philippines	1.05 (0.91, 1.25)	1.11 (0.80, 1.58)
Singapore	1.02 (0.88, 1.30)	0.71 (0.51, 0.98)*
Thailand	1.02 (0.85, 1.25)	0.83 (0.46, 1.28)
Vietnam	0.87 (0.76, 1.01)	1.12 (0.84, 1.69)

Note: The values in parenthesis are the 95% confidence bands. In bold the selected specification for each series. When the time trend is required, though not reported, all the coefficients were found to be positive. +: Evidence of unit roots at the 95% level. *: Evidence of mean reversion at the 5% level.

Source: Author's elaboration.

The results can be summarized as follows:

- Based on the assumption of white noise errors, convergence and mean reversion or evidence of transitory shocks are not found in any single case.
- Under autocorrelated disturbances, evidence of mean reversion is only observed in the case of Lao.
- When the World series is observed, mean reversion is not found in any single case with uncorrelated errors. Based on autocorrelated (Bloomfield) errors, Lao is again the only country showing some (partial) evidence of mean reversion.
- Convergence holds with the ASEAN countries, where shocks for Lao, Malaysia and Singapore are expected to be transitory, retuning by themselves to their long run projections. The rest of the countries show a lack of convergence.

5. DISCUSSION

As we have mentioned in our literature review, exports are a driving force for the economy of ASEAN countries. The COVID-19 pandemic has had a strong impact on the exports of these countries. The analysis of the long-term statistical behaviour of the exports in the ASEAN-10 zone is pertinent to know whether the shock from the COVID-19 pandemic will have transitory or permanent effects.

The findings indicate that, based on the assumption of white noise errors, there is no evidence of mean reversion or transitory shocks in any case, except for Lao. This could suggest that the economic variables being analysed do not exhibit a tendency to return to a long-term equilibrium or trend over time. Comparing these results with respect to those in the World series, the new series still reveal high degrees of persistence showing no evidence of convergence for any single country. Finally, convergence within the ASEAN countries is also examined and evidence of convergence is found here in the cases of Lao, Malaysia and Singapore. This could be consistent with other papers that affirm that East Asian integration and cooperation initiatives are a good and necessary responses during and in the post-pandemic era, e.g., Shimizu (2021). However, the results may not support the hypothesis of Gil-Alana & Carcel (2021) that displays long memory and mean reverting behaviour of the trade balances in the ASEAN-10.

In summary, we may conclude by saying that all the ASEAN countries have a similar persistence pattern with the exception of Lao PDR. Observing the specific economic dynamics in Lao PDR we notice some differences with the ASEAN group: Lao PDR's economy is still largely agrarian and relies heavily on subsistence agriculture and natural resources. It is a landlocked country that might be more influenced by external factors such as global commodity prices, foreign aid, and development projects (Lewis, 2008). Its geopolitical and regional context may also impact its economic dynamics, and its proximity to countries like China and Vietnam can lead to distinctive trade patterns and economic interactions (Bekkevold, 2020).

Based on our thorough review of the existing literature, our findings stand out in a distinct research context. There is a lack of studies that cover such a long time period, include all ten nations, and focus on export-related factors. As a result, our study highlights the importance of future research efforts that explore these uncharted aspects to improve the understanding in the field

6. CONCLUSIONS

In this study, the analysis of exports in the ASEAN-10 countries and the influence that external shocks have had on them have been examined using fractional integration methods.

Our study shows that the export series display high levels of persistence with orders of integration equal to or higher than 1 in all cases except for Lao if the differenced process is autocorrelated. Testing convergence with respect to the World series, all series remain highly persistent, with orders of integration equal to or higher than 1. We have also investigated the convergence with respect to the average of the ASEAN countries and the results show evidence of convergence for Lao, Malaysia and Singapore. For these three countries shocks are expected to be transitory and convergence may take place, but for the other countries shocks are expected to be permanent. This suggests that, in the event of exogenous shocks, like that of the COVID-19 pandemic, recovery for exports requires stronger policy actions to return to the original levels-trends prior to the crisis. If they do not recover the original level exports trends prior to the crisis, there could be impacts on deceleration of economic growth and cross-country transmission of unemployment (Chong et al., 2020). ASEAN countries should also proactively respond to unexpected challenges from external factors such as COVID-19 pandemic (Lee, 2021). Although the regional response to the COVID-19 pandemic is proving better than in other recent crises, it is necessary to further improve the regional policy coordination to mitigate the effect of the shocks not only at a national level but also at a regional one (Kimura et al., 2020).

FIGURE 1. ASEAN: Key socio-economic indicators 2022

ASEAN Member States, 2022					
	GDP at current prices (US\$ million)	GDP per capita (US\$)	GDP growth rate at constant prices (%)	Share of services sector in GDP (%)	Inflation rate (%)
Brunei Darussalam	16,678.4	37,445.9	(1.6)	32.5	3.7
Cambodia	29,610.9	1,758.0	4.8	33.9	5.3
Indonesia	1,317,259.3	4,777.5	5.3	41.8	4.2
Lao PDR	15,049.2	2,022.0	4.4	37.0	23.0
Malaysia	407,085.2	12,467.5	8.7	50.9	3.4
Myanmar	62,990.9	1,129.5	3.5	39.5	16.0
Philippines	404,284.2	3,623.5	7.6	61.2	5.8
Singapore	466,602.4	82,794.6	3.6	70.9	6.1
Thailand	495,301.9	7,494.4	2.6	56.2	6.1
Viet Nam	408,804.4	4,110.2	8.0	41.3	3.2

ASEAN Member States, 2022						
	Export of goods (US\$ million)	Import of goods (US\$ million)	Trade in goods balance (US\$ million)	Growth rate of exports of goods (%)	Growth rate of imports of goods (%)	Share of intra-ASEAN trade in goods (%)
Brunei Darussalam	14,007.3	9,333.2	4,674.1	22.3	29.1	38.7
Cambodia	20,750.5	29,997.8	(9,247.3)	22.4	17.7	28.1
Indonesia	291,979.1	237,447.2	54,531.9	26.1	21.0	21.0
Lao PDR	9,563.9	7,615.9	1,948.0	24.2	29.4	60.0
Malaysia	357,295.6	298,534.4	58,761.3	19.4	25.3	27.1
Myanmar	16,964.8	17,384.0	(419.2)	19.8	21.5	40.8
Philippines	78,929.7	145,102.4	(66,172.7)	5.8	8.3	24.9
Singapore	514,873.7	475,243.7	39,630.0	12.7	17.0	25.7
Thailand	287,165.3	305,122.8	(17,957.5)	5.8	13.4	21.7
Viet Nam	370,909.2	358,788.8	12,120.3	10.5	8.5	11.1

Notes: -(...): indicates minus or decrease; -ASEAN +3 covers ASEAN, China, Japan and Republic of Korea; -ASEAN +6 covers ASEAN +3, Australia, New Zealand, and India - Trade data as of May 2023

Source: ASEANstats, 2023

With the above data (Figure 1), it is difficult to group Lao with countries like Malaysia and Singapore. There are a few key indicators such as socio demography factors where Lao is the last or penultimate country in the list: population living below national poverty line, unemployment rate, access to improved sanitation, infant mortality rate, access to improved drinking water or life expectancy. Economic and trade factors provide additional cases: GDP at current price, inflation rate and exports and imports of goods. With these numbers, Lao is closer to countries like The Philippines, Cambodia, Brunei or Myanmar. Potential

explanations for this similar pattern observed for Lao with Malaysia and Singapore may be due to facts such as unproven data, an absolute size so small as to make the results extraordinary, an exponential increase of similar shape or even the fact that firms are doing well even when the country is not. Nevertheless, we are unable to prove any of these hypotheses with the data available at present.

This research presents some limitations. Thus, for example, linearity is a strong assumption that is made in this work. This may result questionable especially in the context of long memory and fractional integration, noting that nonlinearities and breaks can be present in the data. Many authors have argued that fractional integration could be an artificial artefact generated by the presence of breaks that have not been taken into account. In that respect, non-linear approaches that produce less abrupt changes in the models can be incorporated in our methodology. Some approaches based on deterministic functions of time have been already developed like the use of Chebyshev polynomials (Cuestas and Gil-Alana, 2016), Fourier frequencies (Gil-Alana and Yaya, 2021) or neural networks (Yaya et al., 2021); however, stochastic non-linear models that allows for fractional integration still need to be developed. Work in this direction is now in progress.

7. ACKNOWLEDGMENTS

Financial support by [MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033] under Grant [PID2020-113691RB-I00] and also support from Commerce and Tourism Faculty of Universidad Complutense de Madrid.

8. REFERENCES

- Ahmad, F., Draz, M. U., & Yang, S. C. (2016). A novel study on OFDI and home country exports: implications for the ASEAN region. *Journal of Chinese Economic and Foreign Trade Studies*, 9(2), 131-145. <https://doi.org/10.1108/JCEFTS-06-2016-0016>
- Ahmad, J., & Harnhirun, S. (1996). Cointegration and Causality between Exports and Economic Growth: Evidence from the ASEAN Countries. *The Canadian Journal of Economics / Revue Canadienne d'Economie*, 29, S413–S416. <https://doi.org/10.2307/136078>

- Akhmadi, H. (2017). Assessment the impact of ASEAN Free Trade Area (AFTA) on exports of Indonesian agricultural commodity. *AGRARIS: Journal of Agribusiness and Rural Development Research*, 3(1), 9-14.
<https://doi.org/10.18196/agr.3139>
- Amiti, M., & Weinstein, D. E. (2011). Exports and Financial Shocks. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4) 1841–1877.
<https://doi.org/10.1093/qje/qjr033>
- Ariff, M., & Hill, H. (1985). ASEAN Manufactured Exports: Performance and revealed comparative advantage. *ASEAN Economic Bulletin*, 2(1), 33–55. <http://www.jstor.org/stable/25770047>
- ASEAN stats. (2023). Statistical Highlights 2023.
<https://www.aseanstats.org/publication/ash-2023/>
- Asirvatham, J., Rasiah, R., Thangiah, G., & Naghav, N. (2017). IMPACT OF FOREIGN DIRECT INVESTMENT, IMPORTS AND TARIFF DEREGULATION ON EXPORTS AMONG PIONEERING ASEAN MEMBERS: PANEL DATA ANALYSIS. *International Journal of Business and Society*, 18(1). <https://doi.org/10.33736/ijbs.486.2017>
- Bai, X., Krishna, K., & Ma, H. (2017). How you export matters: Export mode, learning and productivity in China. *Journal of International Economics*, 104, 122-137. <https://doi.org/10.1016/j.jinteco.2016.10.009>
- Balassa, B. (1978). Exports and economic growth: Further evidence. *Journal of Development Economics*, 5(2), 181-189. [https://doi.org/10.1016/0304-3878\(78\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0304-3878(78)90006-8)
- Baldwin, R. E. (2021). *Economic Development and Export Growth: A Study of Northern Rhodesia, 1920-1960*. University of California Press.
bit.ly/44e5A7V.
- Bekkevold, J. I. (2020). The International Politics of Economic Reforms in China, Vietnam, and Laos. *The socialist market economy in Asia: Development in China, Vietnam and Laos*, 27-68.
https://doi.org/10.1007/978-981-15-6248-8_2
- Bhagwati, J. N. (1988). Poverty and public policy. *World development*, 16(5), 539-555. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(88\)90184-2](https://doi.org/10.1016/0305-750X(88)90184-2)
- Bloomfield, P. (1973). An exponential model in the spectrum of a scalar time series. *Biometrika*, 60(2), 217-226.
<https://doi.org/10.1093/biomet/60.2.217>
- Bozoklu, S., Yilanci, V., & Gorus, M. S. (2020). Persistence in per capita energy consumption: a fractional integration approach with a Fourier function. *Energy Economics*, 91, 104926.
<https://doi.org/10.1016/j.eneco.2020.104926>

- Cassiman, B. Golovko, E., & Martínez-Ros, E. (2010). Innovation, exports and productivity. *International Journal of Industrial Organization*, 28(4). 372-376. <https://doi.org/10.1016/j.ijindorg.2010.03.005>
- Cassiman, B., & Golovko, E. (2011). Innovation and internationalization through exports. *Journal of International Business Studies*, 42, 56–75. <https://doi.org/10.1057/jibs.2010.36>
- Chemsripong, S., & Mahmood, A. (2008). Services Exports: An Evolution and Evaluation of Thailand's Services Exports in The Context Of ASEAN-5. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 7(9). <https://doi.org/10.19030/iber.v7i9.3290>
- Chong, T. T. L., Li, X., & Yip, C. (2020). The impact of COVID-19 on ASEAN. *Economic and Political Studies*, 9(2), 166-185. <https://doi.org/10.1080/20954816.2020.1839166>
- Cuestas, J. C., & Gil-Alana, L. A. (2016). Testing for long memory in the presence of non-linear deterministic trends with Chebyshev polynomials. *Studies in Nonlinear Dynamics and Econometrics*, 20(1), 57-74. <https://doi.org/10.1515/snde-2014-0005>
- Dahlhaus, R. (1989). EFFICIENT PARAMETER ESTIMATION FOR SELF-SIMILAR PROCESSES. *The annals of Statistics*, 1749-1766. <http://www.jstor.org/stable/2241663>
- Dodaro, S. (1993). Exports and Growth: A Reconsideration of Causality. *The Journal of Developing Areas*, 27(2), 227–244. <http://www.jstor.org/stable/4192203>
- Eichengreen, B., Rhee, Y., & Tong, H. (2007). China and the Exports of Other Asian Countries. *Review of World Economics*, 143, 201–226. <https://doi.org/10.1007/s10290-007-0105-0>
- Feder, G. (1983). On exports and economic growth. *Journal of Development Economics*, 12(1–2), 59-73. [https://doi.org/10.1016/0304-3878\(83\)90031-7](https://doi.org/10.1016/0304-3878(83)90031-7)
- Freund, C., & Rocha, N. (2011). What Constrains Africa's Exports? *The World Bank Economic Review*, 25(3) 361–386. <https://doi.org/10.1093/wber/lhr016>
- Furuoka, F., Harvey, H., & Munir, Q. (2019). Export diversification, mean-reversion of exports, and stability of export–growth causality. *The International Trade Journal*, 33(3), 221-238. <https://doi.org/10.1080/08853908.2018.1555497>
- Gil-Alana, L. A., & Carcel, H. (2021). ASEAN Economic Community: Analysis Based on Fractional Integration and Cointegration. *Handbook of Financial Econometrics, Mathematics, Statistics, and Machine Learning*, 889-915. https://doi.org/10.1142/9789811202391_0023

- Gil-Alana, L. A., & Huijbens, E. H. (2018). Tourism in Iceland: Persistence and seasonality. *Annals of Tourism Research*, 68, 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2017.11.002>
- Gil-Alana, L. A., & Moreno, A. (2009). Technology shocks and hours worked: A fractional integration perspective. *Macroeconomic Dynamics*, 13(5), 580-604. <https://doi.org/10.1017/S1365100509080249>
- Gil-Alana, L. A., Ozdemir, Z. A., & Tansel, A. (2019). Long memory in Turkish unemployment rates. *Emerging Markets Finance and Trade*, 55(1), 201-217. <https://doi.org/10.1080/1540496X.2018.1425837>
- Gil-Alana, L. A., & Poza, C. (2020). The impact of COVID-19 on the Spanish tourism sector. *Tourism Economics*, 1354816620959914. <https://doi.org/10.1177/1354816620959914>
- Gil-Alana, L. A., & Robinson, P. M. (1997). Testing of unit root and other nonstationary hypotheses in macroeconomic time series. *Journal of Econometrics*, 80(2), 241-268. [https://doi.org/10.1016/S0304-4076\(97\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0304-4076(97)00038-9)
- Gil-Alana, L. A., & Yaya, O. S. (2021). Testing fractional unit roots with non-linear smooth break approximations using Fourier functions. *Journal of Applied Statistics*, 48(13-15), 2542-2559. <https://doi.org/10.1080/02664763.2020.1757047>
- Giles, J. A., & Williams, C. L. (2000a). Export-led growth: a survey of the empirical literature and some non-causality results. Part 1. *The Journal of International Trade & Economic Development*, 9(3), 261-337. <https://doi.org/10.1080/09638190050086177>
- Giles, J. A., & Williams, C. L. (2000b). Export-led growth: a survey of the empirical literature and some non-causality results. Part 2. *Journal of International Trade & Economic Development*, 9(4), 445-470. <https://doi.org/10.1080/096381900750056867>
- Greenaway, D., & Sapsford, D. (1994). What does liberalisation do for exports and growth? *Weltwirtschaftliches Archiv*, 130, 152-174. <https://doi.org/10.1007/BF02706014>
- Hooy, C. W., Law, S. H., & Chan, T. H. (2015). The impact of the Renminbi real exchange rate on ASEAN disaggregated exports to China. *Economic Modelling*, 47, 253-259. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2015.02.025>
- Hummels, D., & Klenow, P. J. (2005). The Variety and Quality of a Nation's Exports. *American Economic Review*, 95(3), 704-723. <https://doi.org/10.1257/0002828054201396>

- International Monetary Fund. (2021, October). Regional economic outlook. Asia and Pacific. Navigating Waves of New Variants: Pandemic Resurgence Slows the Recovery. [World Economic and Financial Surveys]. <https://bit.ly/4ngRyv2>
- Ismail, A. G., & Harjito, D. A. (2003). Exports and Economic Growth: The Causality Test for ASEAN Countries. *Economic Journal of Emerging Markets*, 8(2). <https://doi.org/10.20885/ejem.v8i2.629>
- Ismail, A. G., Rashid, A. A., & Hanif, A. (2017). Electricity consumption and economic growth in ASEAN. *Journal of Emerging Economies and Islamic Research*, 5(2), 16–27. <https://doi.org/10.24191/jeeir.v5i2.8801>
- Jung, W. S., & Marshall, P. J. (1985). Exports, growth and causality in developing countries. *Journal of Development Economics*, 18(1), 1-12. [https://doi.org/10.1016/0304-3878\(85\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0304-3878(85)90002-1)
- Kimura, F. Thangavelu, S. M., Narjoko, D., & Findlay, C. (2020). Pandemic (COVID-19) Policy, Regional Cooperation and the Emerging Global Production Network. *Asian Economic Journal*, 34(1), 3-27. <https://doi.org/10.1111/asej.12198>
- Kunst, R. M., & Marin, D. (1989). On Exports and Productivity: A Causal Analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 71(4), 699–703. <https://doi.org/10.2307/1928115>
- Lee, S. H. (2021). ASEAN's economic security and regional economic cooperation: Past, present, and future. *Asian Journal of Comparative Politics*, 20578911211032135. <https://doi.org/10.1177/20578911211032135>
- Lewis, D. J. (2008). Integration of landlocked countries into the global economy and domestic economic reforms: The case of Lao People's Democratic Republic. *Escap*. <https://hdl.handle.net/20.500.12870/1533>
- Lim, S. Y., & Ho, C. M. (2013). Nonlinearity in ASEAN-5 export-led growth model: Empirical evidence from nonparametric approach. *Economic Modelling*, 32, 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2013.01.044>
- Liu, Y., Meng, B., Hubacek, K., Xue, J., Feng, K., & Gao, Y. (2016). 'Made in China': A reevaluation of embodied CO2 emissions in Chinese exports using firm heterogeneity information. *Applied energy*, 184, 1106-1113. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2016.06.088>
- Lovcha, Y., & Perez-Laborda, A. (2018). Monetary policy shocks, inflation persistence, and long memory. *Journal of Macroeconomics*, 55, 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.jmacro.2017.10.006>
- MacDougall, G. D. A. (1951). British and American Exports: A Study Suggested by the Theory of Comparative Costs. Part I. *The Economic Journal*, 61(244), 697–724. <https://doi.org/10.2307/22269>

- Marin, D. (1992). Is the Export-Led Growth Hypothesis Valid for Industrialized Countries? *The Review of Economics and Statistics*, 678-688. <https://doi.org/10.2307/2109382>
- Mayoral, L. (2012). Testing for Fractional Integration Versus Short Memory with Structural Breaks. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(2), 278-305. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2011.00645.x>
- Michaely, M. (1977). Exports and growth: An empirical investigation. *Journal of Development Economics*, 4(1), 49-53. [https://doi.org/10.1016/0304-3878\(77\)90006-2](https://doi.org/10.1016/0304-3878(77)90006-2)
- Michieka, N. M., Fletcher, J., & Burnett, W. (2013). An empirical analysis of the role of China's exports on CO2 emissions. *Applied energy*, 104, 258-267. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2012.10.044>
- Mizik, T., Szerletics, Á., & Jámbo, A. (2020). Agri-Food Export Competitiveness of the ASEAN Countries. *Sustainability*, 12(23), 9860. <https://doi.org/10.3390/sul2239860>
- Murshed, M., & Dao, N. T. T. (2022). Revisiting the CO2 emission-induced EKC hypothesis in South Asia: the role of Export Quality Improvement. *GeoJournal*, 87(2), 535-563. <https://doi.org/10.1007/s10708-020-10270-9>
- Owolabi, I. O., & Olayinka, J. A. (2021). Incidence of fraud and adulterations in ASEAN food/feed exports: A 20-year analysis of RASFF's notifications. *Plos one*, 16(11), e0259298. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259298>
- Pan, M., & Nguyen, H. (2018). Export and growth in ASEAN: Does export destination matter? *Journal of Chinese Economic and Foreign Trade Studies*, 11(2), 122-131. <https://doi.org/10.1108/JCEFTS-07-2017-0021>
- Ridzuan, M.R., & Abd Rahman, N. A. S. (2021). The Deployment of Fiscal Policy In Five ASEAN Countries in Dampening The Impact of COVID-19. *Journal of Emerging Economies & Islamic Research*, 9(1), 16 – 28. <https://doi.org/10.24191/jeeir.v9i1.9156>
- Ridzuan, A. R., Mohd Noor, A. H., & Ahmed, E. M. (2016). ASEAN4 prospective of export-led economic growth. *Journal of Business Management and Economics*, 7(1), 1-12. [http://dx.doi.org/10.18685/EJBME\(7\)1_EJBME-15-018](http://dx.doi.org/10.18685/EJBME(7)1_EJBME-15-018)
- Robinson, P. M. (1994). Efficient Tests of Nonstationary Hypotheses. *Journal of the american statistical association*, 89(428), 1420-1437. <https://doi.org/10.1080/01621459.1994.10476881>
- Rodrik, D. (2006). What's So Special about China's Exports? *China & World Economy*, 14(5), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1749-124X.2006.00038.x>
- Schott, P. K. (2008). The relative sophistication of Chinese exports. *Economic Policy*, 23(53), 6–49. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00195.x>

- Sheehy, E. J. (1992) Exports and growth: Additional evidence. *The Journal of Development Studies*, 28(4), 730-734.
<https://doi.org/10.1080/00220389208422255>
- Shi, X., & Xu, Z. (2018). Environmental regulation and firm exports: Evidence from the eleventh Five-Year Plan in China. *Journal of Environmental Economics and Management*, 89, 187-200.
<https://doi.org/10.1016/j.jeem.2018.03.003>
- Shimizu, K. (2021). The ASEAN Economic Community and the RCEP in the world economy. *Journal of contemporary East Asia studies*, 10(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1080/24761028.2021.1907881>
- Sultanuzzaman, M. R., Fan, H., Mohamued, E. A., Hossain, M. I., & Islam, M. A. (2019). Effects of export and technology on economic growth: Selected emerging Asian economies. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 32(1), 2515-2531. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1650656>
- Sun, Z. L., & Li, X. D. (2018). The trade margins of Chinese agricultural exports to ASEAN and their determinants. *Journal of Integrative Agriculture*, 17(10), 2356-2367. [https://doi.org/10.1016/S2095-3119\(18\)62084-2](https://doi.org/10.1016/S2095-3119(18)62084-2)
- Tang, T. C. (2003). Are imports and exports of the five ASEAN economies cointegrated? An empirical study. *International Journal of Management*, 20(1), 88-91. <https://bit.ly/445kles>
- Tule, M. K., Salisu, A. A., & Ebu, G. U. (2020). A test for inflation persistence in Nigeria using fractional integration & fractional cointegration techniques. *Economic Modelling*, 87, 225-237.
<https://doi.org/10.1016/j.econmod.2019.07.024>
- Tyers, R., Phillips, P., & Findlay, C. (1987). ASEAN and China Exports of Labour-intensive Manufactures: Performance and Prospects. *ASEAN Economic Bulletin*, 3(3), 339–367. <http://www.jstor.org/stable/25770121>
- Vera-Valdés, J. E. (2021). Nonfractional Long-Range Dependence: Long Memory, Antipersistence, and Aggregation. *Econometrics*, 9(4), 39.
<https://doi.org/10.3390/econometrics9040039>
- Weber, C. L., Peters, G. P., Guan, D., & Hubacek, K. (2008). The contribution of Chinese exports to climate change. *Energy Policy*, 36(9), 3572-3577.
<https://doi.org/10.1016/j.enpol.2008.06.009>
- World Trade Organization. (2023). WTO STATS. <https://timeseries.wto.org/>
- Xie, Z., & Li, J. (2018). Exporting and innovating among emerging market firms: The moderating role of institutional development. *Journal of International Business Studies*, 49, 222-245.
<https://doi.org/10.1057/s41267-017-0118-4>

- Xu, M., Li, R., Crittenden, J. C., & Chen, Y. (2011). CO2 emissions embodied in China's exports from 2002 to 2008: A structural decomposition analysis. *Energy Policy*, 39(11), 7381-7388.
<https://doi.org/10.1016/j.enpol.2011.08.068>
- Yaya, O. O. S., Ogbonna, A. E., Furuoka, F., & Gil-Alana, L. A. (2021). A new unit root test for unemployment hysteresis based on the Autoregressive neural network. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 83(4), 960-981. <https://doi.org/10.1111/obes.12422>
- Zapata, A. N., Arrazola, M., & de Hevia, J. (2023). Technological intensity in manufacturing trade between ASEAN and the EU: challenges and opportunities. *Asia Europe Journal*, 21(1), 23-42.
<https://doi.org/10.1007/s10308-023-00661-1>
- Zhang, L., Cui, L., Li, S., & Lu, J. (2018). Who rides the tide of regionalization: Examining the effect of the China-ASEAN Free Trade Area on the exports of Chinese firms. *International Business Review*, 27(3), 501-513.
<https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2017.10.002>

ANDALUCÍA COMO FRONTERA ECONÓMICA: COMERCIO EXTERIOR, OPORTUNIDADES DE DESARROLLO Y RETOS ESTRATÉGICOS EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO

MANUEL HERNÁNDEZ PEINADO

*Departamento de Economía Internacional y de España. Facultad de Educación,
Economía y Tecnología de Ceuta. Instituto de Desarrollo Regional
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

El comercio exterior se ha consolidado como uno de los principales motores del crecimiento económico en la era de la globalización, impulsando la transformación de las cadenas globales de valor y la integración de los mercados (Krugman, Obstfeld & Melitz, 2018). En el caso andaluz, esta actividad ha sido esencial para su desarrollo regional a lo largo de las últimas décadas. Entre 2000 y 2024, las exportaciones andaluzas crecieron desde 9.800 millones de euros hasta 40.173 millones de euros (ICEX, 2024).

Este dinamismo exportador ha permitido fortalecer la inserción internacional de Andalucía, pero no ha estado exento de desafíos. La estructura productiva andaluza presenta una alta dependencia de sectores específicos, como el agrícola o el energético, que la hacen vulnerable a fluctuaciones en precios internacionales y a riesgos derivados del cambio climático (Instituto de Cartografía y Estadística de Andalucía [IECA], 2008). Además, las pequeñas y medianas empresas (PYMES) enfrentan barreras significativas, como son la falta de recursos y conocimiento normativo, que limitan su acceso a mercados globales.

En el ámbito de las importaciones, la región muestra una fuerte dependencia energética, más del 40% del total importado corresponde a derivados del petróleo y gas natural, procedentes principalmente de países como Argelia y Nigeria (Andalucía Trade, 2024). Esta dependencia energética, sumada a la limitada diversificación industrial, condiciona la competitividad global de la economía andaluza y limita la autonomía estratégica en el contexto de crisis geopolíticas o energéticas.

En este marco, resulta imprescindible adoptar una perspectiva crítica que analice la evolución del comercio exterior andaluz en su doble dimensión (exportaciones e importaciones), evaluando sus impactos económicos, identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, y proponiendo estrategias que permitan consolidar un crecimiento más equilibrado, sostenible y competitivo.

Como apuntan Hernández Salmerón & Usabiaga Ibáñez (2016), la necesidad de converger económicamente con el resto de España y Europa requiere políticas de internacionalización coherentes y articuladas con la diversificación productiva, la transición digital y la sostenibilidad. En línea con estas ideas, este capítulo propone un análisis que permita no solo comprender la trayectoria del comercio exterior andaluz, sino también orientar recomendaciones para su consolidación como motor de desarrollo económico regional.

De acuerdo con esta perspectiva analítica, el capítulo se estructura en varios apartados que permiten abordar de un modo integral el fenómeno del comercio exterior andaluz. Tras la introducción y la exposición de objetivos, se desarrolla un marco teórico que articula tradicionales y destacadas corrientes del pensamiento económico internacional y su aplicación al caso andaluz. A continuación, se describe la metodología empleada, combinando análisis cuantitativo y cualitativo. Posteriormente, se presenta los resultados del análisis empírico, que incluyen la evolución de las exportaciones e importaciones, el contexto económico regional y un diagnóstico estratégico mediante un análisis DAFO. En un siguiente apartado se incorpora una discusión sobre los resultados. Finalmente, se ofrecen las conclusiones y recomendaciones, orientadas a fortalecer la competitividad exterior de Andalucía en un entorno global cada vez más exigente.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo consiste en analizar el comercio exterior de Andalucía entre 2000 y 2024 desde una perspectiva estratégica, económica y territorial, integrando un enfoque cuantitativo y cualitativo.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Derivados del objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la evolución de las exportaciones e importaciones andaluzas desde el año 2000 hasta 2024, identificando los sectores más dinámicos.
- Evaluar el impacto del comercio exterior en la economía regional, especialmente en términos de PIB y empleo.
- Identificar los principales destinos y orígenes de las transacciones comerciales andaluzas, así como la concentración sectorial y empresarial.
- Realizar un análisis DAFO del comercio exterior andaluz que permita identificar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
- Reflejar casos sectoriales relevantes (aceite de oliva e industria aeronáutica) como ejemplos de especialización exportadora.
- Formular recomendaciones estratégicas para consolidar la competitividad exterior andaluza, promoviendo la sostenibilidad, la diversificación y la digitalización.

3. MARCO TEÓRICO

El estudio del comercio exterior andaluz requiere apoyarse en los principales enfoques teóricos del comercio internacional. Se trata de teorías que explican los patrones de especialización productiva, los flujos de intercambio y las bases sobre las que se construyen las ventajas competitivas regionales.

3.1. VENTAJA ABSOLUTA

Adam Smith (1776/1976) formuló la teoría de la ventaja absoluta, según la cual los países deben especializarse en producir bienes donde son más eficientes en términos absolutos. En el caso de Andalucía, su clima mediterráneo y su tradición agrícola le confieren una ventaja clara en la producción de aceite de oliva de alta calidad (Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, 2024).

3.2. VENTAJA COMPARATIVA

David (1817/2004) amplió este concepto con su teoría de la ventaja comparativa, que señala que incluso sin ventaja absoluta, un país puede beneficiarse del comercio si se especializa en bienes con menor coste de oportunidad. Andalucía ilustra este principio optimizando la producción de aceite de oliva, exportando mercados internacionales con una rentabilidad relativa elevada (Ricardo, 1817/2004; González Blanco, 2011).

3.3. MODELO HECKSHER-OHLIN

Este modelo parte de la obra de Ohlin (1933/1967) y plantea que los países exportan bienes intensivos en los factores de producción que poseen en abundancia. Andalucía dispone de tierras fértiles y mano de obra agrícola especializada, facilitando la especialización en productos agroalimentarios (Cruces Pastor, Haro García & Sarrión Gavilán, 2009; Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía [IECA], 2023).

3.4. TEORÍAS DE LOS CICLOS DEL PRODUCTO

Raymond Vernon (1966) propuso la teoría de los ciclos del producto, según la cual los bienes pasan por fases de introducción, crecimiento, madurez y declive. En Andalucía, el aceite de oliva se encuentra en una fase de madurez exportadora, con mercados consolidados pero retos en la creación de valor añadido y diversificación hacia productos gourmet (Vernon, 1966; Andalucía Trade, 2024).

3.5. NUEVA GEOGRAFÍA ECONÓMICA

Paul Krugman (1991) desarrolló la Nueva Geografía Económica para explicar cómo las economías de escala y la concentración geográfica

generan ventajas competitivas. Andalucía ilustra este fenómeno en sectores como el turismo (Costa del Sol, Sevilla) y la industria aeronáutica concentrada en Sevilla y Cádiz, que aprovechan externalidades de aglomeración (Krugman, 1991; Hernández Salmerón & Usabiaga Ibáñez, 2016).

3.6. TEORÍA DEL COSTE DE OPORTUNIDAD

Gottfried Haberler (1936/1950) reformuló la ventaja comparativa introduciendo el concepto de coste de oportunidad, planteando que la especialización debe orientarse hacia bienes con menor coste relativo de producción. En Andalucía, este concepto se aplica en la reconversión de ciertos cultivos tradicionales hacia energías renovables, considerando su menor coste de oportunidad futuro (MICONTUR, 2024).

3.7. MODELO DE VENTAJAS COMPARATIVAS CON HETEROGENEIDAD EMPRESARIAL

Bernard, Redding & Schott (2007) ampliaron la teoría clásica al incorporar la heterogeneidad empresarial y la competencia imperfecta. Según este modelo, las empresas más productivas dominan los mercados internacionales, generando ventajas comparativas internas. En Andalucía, sectores como el aeronáutico y el agroalimentario reflejan esta dinámica, con empresas innovadoras capaces de competir en cadenas globales de valor (Bernard et al., 2007; González Blanco, 2011).

3.8. ENFOQUE INTEGRADO PARA ANDALUCÍA

El comercio exterior andaluz no puede explicarse desde una sola teoría. La región combina ventajas absolutas (aceite de oliva), comparativas (especialización agrícola), abundancia de factores (modelo Heckscher-Ohlin), y estrategias basadas en ciclos del producto y economías de escala (turismo, aeronáutica). Además, políticas públicas, acuerdos comerciales y fondos europeos han modificado condiciones competitivas (European Commission, 2024; Junta de Andalucía, 2024).

Esta pluralidad de enfoques justifica la necesidad de un análisis integral que combine perspectivas clásicas y contemporáneas para entender los

retos y oportunidades del comercio exterior andaluz en un contexto globalizado y cambiante.

En la Tabla 1, se proporciona un marco teórico-práctico que pretende vincular los principales enfoques del comercio internacional con situaciones reales en la economía andaluza, evidenciando cómo estos conceptos se manifiestan en contextos regionales específicos.

TABLA 1. *Teorías destacadas del Comercio Internacional y su aplicación en Andalucía.*

Teoría	Autor	Características	Aplicación en Andalucía
Ventaja Absoluta	Adam Smith (1776)	Un país se especializa en la producción de bienes en los que es más eficiente.	Andalucía es líder en la producción de aceites de oliva debido a su clima favorable.
Ventaja Comparativa	David Ricardo (1817)	Los países deben especializarse en bienes donde tienen menor coste relativo.	Andalucía optimiza la producción de aceite de oliva para la exportación.
Modelo Heckscher-Ohlin	Heckscher & Ohlin (1933)	Los países exportan bienes intensivos en sus factores abundantes.	Andalucía aprovecha su mano de obra y recursos agrícolas para exportar productos agroalimentarios.
Ciclo del Producto	Raymond Vernon (1966)	Los productos pasan por cuatro fases: introducción, crecimiento, madurez y declive.	Andalucía produce aceite de oliva en la fase de madurez para el comercio internacional.
Nueva Geografía Económica	Paul Krugman (1979)	La concentración geográfica impulsa el comercio.	Andalucía fortalece su turismo con una infraestructura consolidada.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la Ventaja Absoluta de Adam Smith, esta teoría sostiene que un país debe especializarse en producir aquellos bienes que puede fabricar de un modo más eficiente. En el caso andaluz, se refleja en su papel destacado como productor de aceite de oliva, producto en el que la región posee condiciones naturales óptimas, como son el clima

mediterráneo y tierras fértiles, que le otorgan una clara ventaja respecto a otras regiones.

En la Ventaja Comparativa de David Ricardo, Andalucía no solo es eficiente en la producción de aceite de oliva, sino que también lo hace a un menor coste relativo frente a otros productos. Ello refuerza su especialización y competitividad en los mercados internacionales, al centrar sus exportaciones en sectores donde puede obtener un mayor beneficio económico.

El enfoque de Heckscher-Ohlin se centra en la importancia de los factores abundantes. Andalucía, con su extensa disponibilidad de tierras cultivables y una estructura agrícola consolidada, encuentra en el sector agroalimentario una oportunidad para reforzar su presencia exportadora. Su economía se ve favorecida por esta dotación factorial, lo que supone facilitar el desarrollo de ventajas comerciales estructurales.

Según la teoría del Ciclo del Producto de Raymond Vernon, los productos evolucionan en el tiempo. En este sentido, Andalucía al producir aceite de oliva en una etapa de madurez, se encuentra en un punto óptimo para expandirse comercialmente. Ello le permite mantener una posición estable en los mercados internacionales, gracias al reconocimiento y consolidación del producto.

En la Nueva Geografía Económica de Krugman, la concentración económica y la infraestructura son claves para el desarrollo comercial. Andalucía aplica esta lógica principalmente en el sector turístico, donde la consolidación de servicios, transporte y oferta cultural ha generado una ventaja geográfica que dinamiza el comercio de servicios y atrae inversión del exterior.

El análisis de la Tabla 1 revela, por tanto, que Andalucía aplica diversas teorías del comercio internacional de forma coherente con su estructura económica y recursos disponibles. Su fortaleza en el sector agroalimentario y turístico muestra cómo una región puede beneficiarse al comprender y aplicar principios teóricos adaptados a sus particularidades. Así, la articulación entre teoría y práctica fortalece su inserción en el mercado global y su capacidad competitiva.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo estudia la evolución del comercio exterior en Andalucía, con el propósito de llevar a cabo una descripción clara y precisa de la situación actual, descubrir patrones, causas y dificultades que influyen en el comercio exterior andaluz.

Para lo anterior, en cuanto al análisis cuantitativo se utilizan datos de fuentes oficiales como son los procedentes del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto de Comercio Exterior (ICEX), Banco de España, Andalucía Trade, European Commission, entre otros, desde el año 2000 hasta 2024. Y para el enfoque cualitativo se emplea el análisis DAFO y el análisis de sectores, centrado éste último en el agroalimentario (especialmente el aceite de oliva) y el aeronáutico.

Este planteamiento sectorial permite explorar en profundidad las dinámicas internas de los sectores, su grado de internacionalización, los principales retos que enfrentan y las estrategias de éxito adoptadas por las empresas en mercados internacionales. La selección de estos sectores se justifica por su peso en el comercio exterior andaluz, su impacto económico y su capacidad tractoras sobre otras actividades económicas.

La doble óptica de análisis, permite, por un lado, medir los valores numéricos de los factores fundamentales, y por otro, comprender cómo los aspectos políticos, económicos y sociales ejercen su influencia en el modo en que se organiza el comercio exterior en la región andaluza.

Las variables analizadas incluyen: volumen de exportaciones e importaciones, saldo comercial, principales mercados de destino, productos exportados, comparaciones interregionales, principales mercados de origen y productos importados. Este tipo de análisis resulta fundamental para el estudio de la evolución temporal del comercio regional, permitiendo identificar tendencias estructurales (Álvarez-López & Myro, 2018).

Con este planteamiento metodológico no se persigue únicamente una descripción estática del comercio exterior andaluz, sino una interpretación crítica que permita identificar vías de mejora, oportunidades emergentes y líneas de actuación para los actores públicos y privados que están involucrados en los procesos de internacionalización.

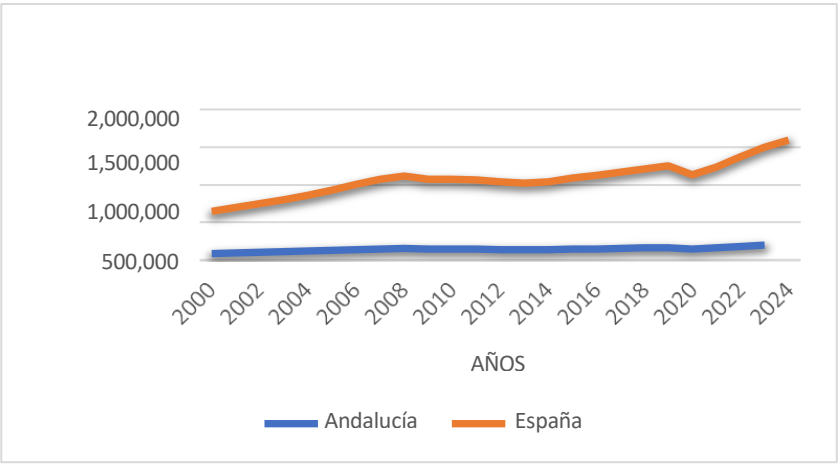
5. RESULTADOS

5.1. CONTEXTO ECONÓMICO DE ANDALUCÍA

El análisis del comercio exterior andaluz requiere comprender las características socioeconómicas de la región, que condicionan sus capacidades productivas, su competitividad internacional y su vulnerabilidad ante shocks externos. Andalucía es la segunda comunidad autónoma más extensa de España (87.597 km²) y una de las más pobladas, con una economía marcada por la diversidad sectorial pero también por importantes desigualdades territoriales y estructurales (Consejo Económico y Social de Andalucía, 2022).

Según datos recientes, el PIB andaluz ha mostrado una evolución caracterizada por ciclos de crecimiento, crisis y recuperación. Entre 2000 y 2024, Andalucía ha mantenido un PIB per cápita inferior a la media nacional, reflejo de desafíos estructurales como la baja productividad, la limitada industrialización y la alta dependencia de sectores primarios (Consejo Económico y Social de Andalucía, 2024).

GRÁFICO 1. PIB de España y Andalucía (2000-2024)



Fuente: elaboración propia a partir del INE (2024)

En el Gráfico 1 se observa cómo el PIB andaluz sigue una evolución paralela al nacional, pero con una brecha persistente. El crecimiento de la

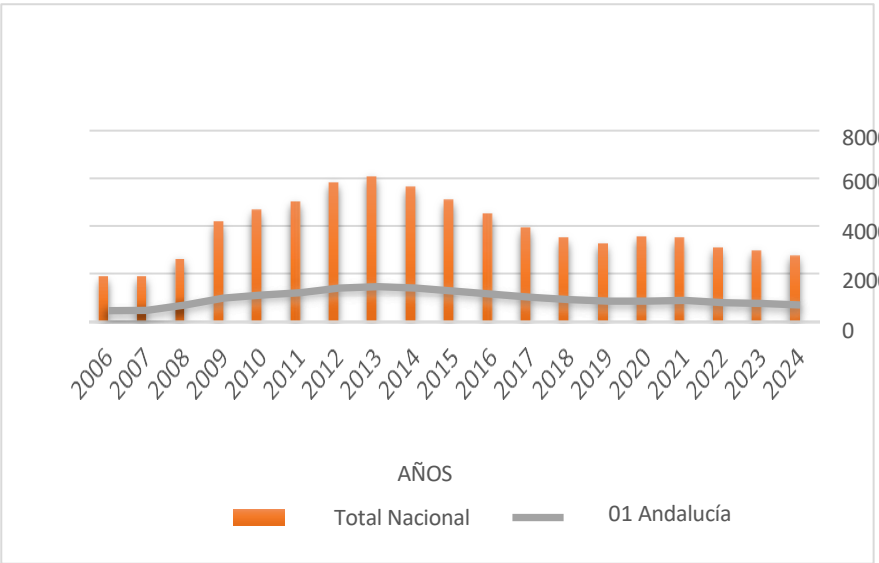
primera década del siglo se vio interrumpido por la crisis financiera de 2008, con un impacto especialmente severo en regiones como Andalucía debido a su dependencia del sector de la construcción. La recuperación posterior fue desigual y la pandemia de la COVID-19 volvió a causar una caída abrupta en 2020, aunque desde 2021 se aprecia un repunte sostenido.

5.2. DESEMPLEO ESTRUCTURAL

Otro rasgo característico del contexto andaluz es su elevada tasa de desempleo estructural, históricamente por encima de la media española y europea. Entre 2006 y 2024, la tasa de paro andaluza ha mostrado oscilaciones marcadas por la crisis de 2008 y la pandemia, manteniéndose elevada especialmente entre jóvenes y mujeres (INE, 2024).

La persistencia de este desempleo revela limitaciones en la estructura productiva, insuficiencia en la formación y cualificación de la mano de obra, y escasa inversión en innovación e I+D+I. Además, la temporalidad y la precariedad laboral han sido rasgos dominantes en sectores como la agricultura, el turismo y la construcción.

GRÁFICO 2. Desempleo nacional y andaluz (2006-2024) (en miles de personas)



Fuente: elaboración propia a partir del INE (2024)

5.3. INFRAESTRUCTURA LOGÍSTICA

La infraestructura logística es un determinante fundamental de la competitividad exportadora. Andalucía cuenta con ventajas geográficas como su localización estratégica entre Europa, África y América, y con activos logísticos de primer orden:

- Puertos: Algeciras (uno de los más importantes del Mediterráneo en tráfico de contenedores), Sevilla (tráfico fluvial) y Málaga (especializado en cruceros).
- Aeropuertos: Sevilla y Málaga con conexiones internacionales relevantes; Jerez y Granada como aeropuertos secundarios.
- Red terrestre: extensa red de carreteras, pero con cuellos de botella y problemas de conexión eficiente entre zonas productivas y puertos.
- Ferrocarril: déficits notables en la red de mercancías, con escasa electrificación y capacidad limitada (Ministerio de Transportes y Movilidad Sostenible, 2021).

5.4. FACTORES ESTRUCTURALES Y DESIGUALDADES TERRITORIALES

Andalucía presenta fuertes desigualdades internas entre zonas urbanas dinámicas (Sevilla, Málaga) y áreas rurales con menor diversificación económica. El desarrollo del comercio exterior ha contribuido a modernizar sectores productivos, pero persisten brechas de renta, empleo y digitalización que limitan su convergencia con la media española y europea (Hernández Salmerón & Usabiaga Ibáñez, 2015).

Según el Consejo Económico y Social de Andalucía (2022), estas desigualdades exigen políticas de cohesión territorial, inversión en educación y formación, y apoyo a la digitalización y la transición ecológica para asegurar un desarrollo más equilibrado y sostenible.

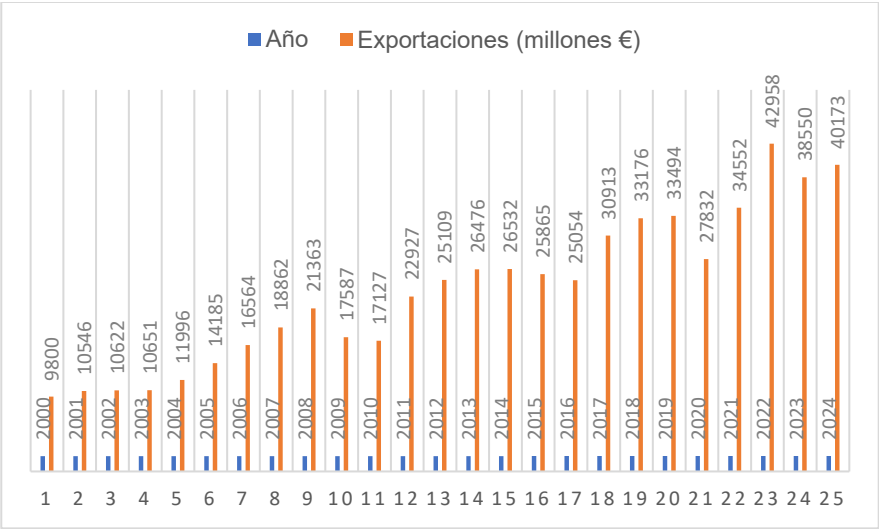
5.5. ANÁLISIS DEL COMERCIO EXTERIOR ANDALUZ ENTRE 2000 Y 2024

El análisis empírico del comercio exterior andaluz entre 2000 y 2024 revela una evolución marcada por un crecimiento sostenido de las exportaciones, una fuerte dependencia energética en las importaciones y una progresiva diversificación sectorial y geográfica. A continuación se presentan los resultados desglosados en dos grandes apartados: exportaciones e importaciones.

5.5.1. Exportaciones de Andalucía

Las exportaciones andaluzas han experimentado un crecimiento notable en las dos últimas décadas. Según Andalucía Trade (2024), se ha pasado de 9.800 millones de euros en el año 2000 a 40.173 millones en 2024, lo que representa un incremento del 309,9%. Este dinamismo ha permitido alcanzar saldos comerciales positivos en diversos ejercicios, con tasas de cobertura superiores al 100%.

GRÁFICO 3. Exportaciones de Andalucía (2000-2024) (en millones de euros)



Fuente: elaboración propia a partir de ICEX (2024)

El Gráfico 3 ilustra una tendencia general ascendente, interrumpida puntualmente por la crisis financiera de 2008 y la pandemia de la COVID-19 en 2020. A pesar de estos shocks, Andalucía ha mostrado resiliencia, logrando récords históricos en 2023 y 2024.

5.5.2. Principales destinos

En términos geográficos, la estructura de destinos refleja una alta concentración en mercados europeos, destacando Alemania, Francia e Italia como principales socios, seguidos por Estados Unidos y China (Consejo Económico y Social de Andalucía, 2022).

Esta concentración europea aprovecha la proximidad geográfica y la eliminación de barreras arancelarias en la UE. Sin embargo, la estrategia regional busca diversificar mercados hacia Asia, América y África, apoyada en acuerdos comerciales multilaterales (European Commission, 2024).

5.5.3. Productos exportados

El análisis sectorial muestra la relevancia del sector agroalimentario, liderado por el aceite de oliva, frutas y hortalizas. Según Andalucía Trade (2024), el aceite de oliva representa más del 20% del valor exportado en alimentación.

Junto al agroalimentario, destaca la industria aeronáutica como segundo sector exportador industrial, con fuerte presencia en Sevilla y Cádiz, y capacidad para generar empleo cualificado e innovación tecnológica.

5.5.4. Comparativa con otras regiones

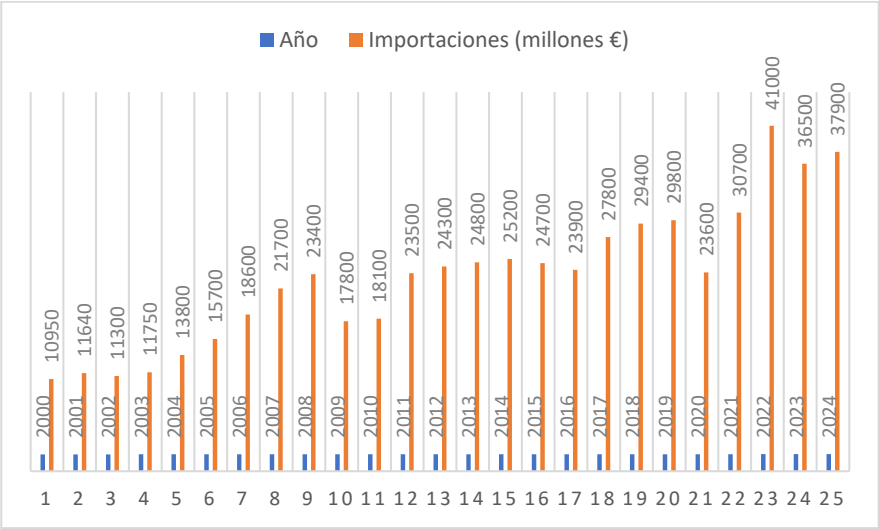
En comparación con otras comunidades autónomas, Andalucía se consolida como la segunda exportadora de España, tras Cataluña y la Comunidad Valenciana en algunos años (ICEX, 2024). Esta posición refleja el éxito de la política regional de internacionalización, aunque persisten retos de concentración sectorial y empresarial: un reducido número de grandes empresas concentra la mayor parte del volumen exportador (Consejo Económico y Social de Andalucía, 2022).

5.5.5. Importaciones de Andalucía

En contraposición a la evolución de las exportaciones, las importaciones andaluzas presentan características estructurales marcadas por una elevada dependencia energética. Según datos de Andalucía Trade (2024), más del 40% del valor importado corresponde a derivados del petróleo y gas natural.

El Gráfico 4 muestra la evolución de las importaciones, con picos asociados a variaciones en el precio petróleo y shocks externos como la crisis energética derivada de la invasión de Ucrania en 2022 (Banco de España, 2024).

GRÁFICO 4. Importaciones de Andalucía (2000-2024) (en millones de euros)



Fuente: elaboración propia a partir de ICEX (2024)

5.5.6. Principales orígenes

Los principales países proveedores son Argelia, Nigeria, Rusia (hasta 2022), además de socios europeos para bienes de equipo y productos intermedios. Esta dependencia de mercados energéticos externos limita la autonomía estratégica regional y genera vulnerabilidad ante la volatilidad de precios (Andalucía Trade, 2024).

5.5.7. Productos importados

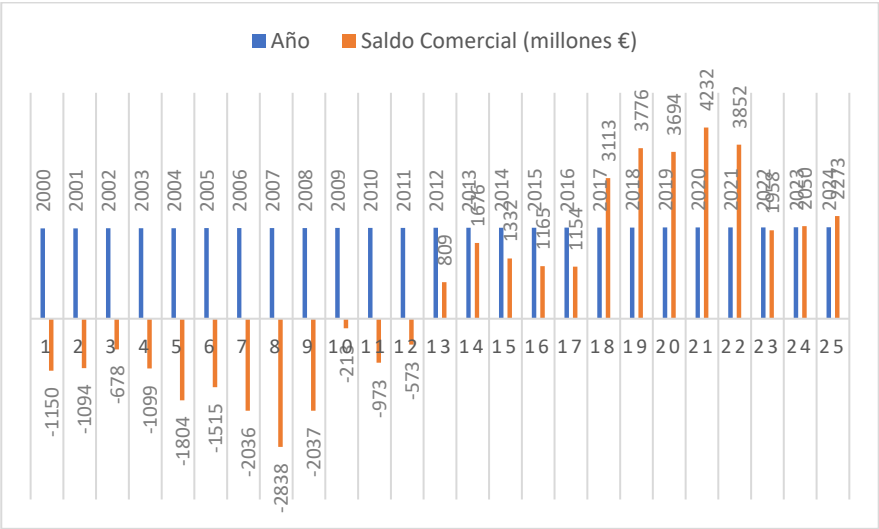
Además de energía, Andalucía importa maquinaria, productos químicos y bienes intermedios para la industria y la agricultura. Estas importaciones son en buena medida demanda derivada del dinamismo de su tejido productivo (MINCOTUR, 2024).

No obstante, la estructura importadora refleja la necesidad de avanzar hacia una transición energética y una mayor capacidad industrial interna que reduzca la dependencia externa (European Commission, 2024).

5.5.8. Balance Comercial

El saldo comercial andaluz ha mostrado una evolución positiva en años recientes, logrando superávit gracias al empuje exportador. Sin embargo, esta mejora depende de factores como la cotización internacional del aceite de oliva y la contención de la factura energética (Andalucía Trade, 2024).

GRÁFICO 5. Saldo Comercial (2000-2024) (en millones de euros)



Fuente: elaboración propia a partir de ICEX (2024)

El gráfico 5 muestra la evolución de un déficit persistente en la primera década del siglo (con saldos negativos de más de -1.000 M de euros y

picos de -2.800 M de euros en. 2007) hacia un superávit sostenido desde 2012, gracias al crecimiento de las exportaciones, especialmente agroalimentarias y energéticas. Tras los fuertes superávits entre 2017 y 2021 (superiores a +3.000 M de euros, con un máximo de +4.200 M de euros en 2020 durante la pandemia por la caída de las importaciones), el saldo se redujo en 2022 debido al encarecimiento de las importaciones energéticas derivado de la crisis geopolítica, pero se ha recuperado parcialmente en 2023 y 2024 (alrededor de +2.000-2.300 M de euros).

En conjunto, el gráfico 5 refleja la transformación estructural de Andalucía en una región exportadora con superávits comerciales estables, pero sensible a las variaciones de precios internacionales y a la demanda de importaciones energéticas.

5.5.9. Análisis DAFO del comercio exterior andaluz

El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) es una herramienta estratégica fundamental para diagnosticar la posición competitiva del comercio exterior andaluz y orientar políticas de internacionalización.

TABLA 2. Análisis DAFO del comercio exterior andaluz (2000-2024)

Fortalezas	Debilidades
Localización estratégica entre Europa, África y América (Puertos de Algeciras, Sevilla, Málaga).	Alta dependencia energética (40% del valor importado son combustibles fósiles).
Crecimiento sostenido de exportaciones.	Concentración de exportaciones en pocos sectores (agroalimentario, aeronáutica).
Reconocimiento internacional de productos como aceite de oliva.	Red ferroviaria de mercancías insuficiente.
Fuerte infraestructura portuaria y aeroportuaria.	Alta concentración empresarial en pocas firmas grandes.
Experiencia en acuerdos comerciales internacionales.	Déficit de inversión en I+D+i y digitalización en PYMES.
Oportunidades	Amenazas
Diversificación de mercados fuera de la UE (Asia, América, África).	Volatilidad de precios energéticos e inflación importada.
Acuerdos comerciales multilaterales (UE_Mercosur, CETA, etc.).	Crisis geopolíticas (guerra en Ucrania).
Transición energética: energías renovables para reducir importaciones fósiles.	Barreras no arancelarias y proteccionismo creciente.

Innovación y diferenciación en agroalimentario (productos gourmet).	Cambio climático afectando la agricultura.
Apuesta por la digitalización y la economía circular.	Competencia internacional de mercados emergentes.

Fuente: elaboración propia a partir de Andalucía Trade (2024), Junta de Andalucía (2024) y Hernández Salmerón & Usabiaga Ibáñez (2016)

La principal fortaleza de Andalucía es su localización estratégica, funcionando como puente entre Europa, África y América, lo que favorece la conectividad logística. El Puerto de Algeciras es uno de los más importante del Mediterráneo en tráfico de contenedores (Ministerio de Transportes y Movilidad Sostenible, 2021).

El comercio exterior ha mostrado un crecimiento sostenido en las dos últimas década, con un incremento de las exportaciones que ha multiplicado su valor en el año 2000 por más del 300% en el año 2024, impulsado por el sector agroalimentario y la aeronáutica (Andalucía Trade, 2024). Además, el aceite de oliva andaluz goza de reconocimiento internacional, consolidando su imagen de calidad y origen protegido (MINCOTUR, 2024).

La principal debilidad sectorial y empresarial limita la resiliencia del comercio exterior. Pocos sectores (agroalimentario y aeronáutico) y un número reducido de grandes empresas dominan las exportaciones (Hernández Salmerón & Usabiaga Ibáñez, 2015). Asimismo, persisten carencias en la red ferroviaria para transporte de mercancías y déficits de digitalización e innovación en PYMES.

Las oportunidades se orientan a la diversificación de mercados fuera de la UE, aprovechando acuerdo comerciales como el CETA (UE-Canadá) o los avances con Mercosur (European Commission, 2024).

El sector agroalimentario puede avanzar hacia la innovación y diferenciación, consolidando marcas premium y productos con Denominación de Origen (Andalucía Trade, 2024).

Las principales amenazas externas incluyen la volatilidad de los precios energéticos, la inflación importada y los riesgos geopolíticos que afectan la seguridad del suministro (Banco de España, 2024).

El cambio climático representa un desafío estructural para la agricultura andaluza, con impactos en la productividad y la disponibilidad hídrica.

Finalmente, la competencia internacional se intensifica con la entrada de nuevos productores agroalimentarios y con mercados emergentes con menores costes de producción (Andalucía Trade, 2024).

6. DISCUSIÓN

El análisis del comercio exterior andaluz entre 2000 y 2024 muestra un panorama dual. Por un lado, una evolución positiva y dinámica de las exportaciones, que han crecido más del 300% desde 2000 hasta 2024. Y por otro lado, una estructura de importaciones marcada por la alta dependencia energética (Andalucía Trade, 2024).

Desde el año 2000, Andalucía ha logrado afianzar su inserción en los mercados internacionales, impulsada por el sector agroalimentario, con el aceite de oliva como producto insignia, y la industria aeronáutica, que ha consolidado un clúster tecnológico con fuerte capacidad exportadora (Consejo Económico y Social de Andalucía, 2022). Este avance ha permitido alcanzar superávits comerciales, reflejando una mayor competitividad global.

Sin embargo, la estructura exportadora presenta riesgos de concentración en pocos sectores y mercados, que pueden verse afectados por fluctuaciones de precios, barreras comerciales o crisis geopolíticas (European Commission, 2024). Además, la elevada dependencia energética en las importaciones, más del 40% en derivados del petróleo y gas natural, constituye una vulnerabilidad estructural que limita la autonomía estratégica y expone a la región a la volatilidad de precios internacionales (Banco de España, 2024).

Los resultados obtenidos plantean considerar una serie de ejes fundamentales:

6.1. COMPETITIVIDAD Y DIVERSIFICACIÓN

La consolidación del comercio exterior andaluz ha sido posible gracias a la combinación de ventajas comparativas clásicas (Ricardo,

1817/2004) y economías de escala sectoriales (Krugman, 1991). Sin embargo, para sostener el crecimiento a largo plazo, es imprescindible diversificar mercados, reducir la concentración empresarial y apostar por la internacionalización de las PYMES (Hernández Salmerón & Usabiaga Ibáñez, 2015).

Las oportunidades de acceso a nuevos mercados (Asia, América Latina, África) y los acuerdos comerciales multilaterales (UE-Mercosur, CETA) ofrecen varias vías para disminuir la dependencia de mercados tradicionales europeos (European Commission, 2024).

6.2. TRANSICIÓN ENERGÉTICA Y SOSTENIBILIDAD

La fuerte dependencia energética demuestra la necesidad de una transición energética que impulse la producción de energías renovables y reduzca la factura importadora.

Andalucía posee claras ventajas comparativas en energía solar, eólica e hidrógeno verde (Junta de Andalucía, 2024).

Al mismo tiempo, la producción agroalimentaria enfrenta el desafío del cambio climático, que afecta la productividad agrícola y la disponibilidad hídrica. Estrategias de sostenibilidad, modernización del regadío y economía circular son imprescindibles para asegurar la competitividad futura.

6.3. INNOVACIÓN, DIGITALIZACIÓN Y VALOR AÑADIDO

El desarrollo del comercio exterior debe ir acompañado de mayor inversión en I+D+i, digitalización de las empresas exportadoras y creación de productos de alto valor añadido. El aceite de oliva andaluz, por ejemplo, puede consolidar su posición en segmentos gourmet y ecológicos (Andalucía Trade, 2024).

Asimismo, la industria aeronáutica necesita mantener su capacidad tecnológica y la cualificación de su mano de obra para sostener su competitividad en cadenas globales (Consejo Económico y Social de Andalucía, 2022).

6.4. COHESIÓN TERRITORIAL Y SOCIAL

El comercio exterior debe contribuir al desarrollo equilibrado del territorio andaluz, reduciendo brechas entre zonas urbanas dinámicas y áreas rurales con menor diversificación productiva (Hernández Salmerón & Usabiaga Ibáñez, 2015).

La cohesión social implica políticas activas para mejorar la formación, la empleabilidad y el acceso a mercados internacionales de las PYMES rurales y periurbanas, reduciendo desigualdades de renta y empleo.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha examinado de modo integral la evolución del comercio exterior andaluz en el periodo 2000-2024, poniendo el foco tanto en su dimensión cuantitativa como en los factores estratégicos que condicionan su comportamiento.

La evidencia recogida permite afirmar que Andalucía ha logrado fortalecer su proyección internacional, con un crecimiento destacado de sus exportaciones, lideradas por sectores de alta especialización y reconocimiento global como el agroalimentario y el aeronáutico.

No obstante, este dinamismo exportador convive con debilidades estructurales que limitan su consolidación. La elevada dependencia de las importaciones energéticas, la escasa diversificación sectorial y la concentración de las exportaciones en un número reducido de empresas impiden una integración más robusta y sostenible en los mercados internacionales. Del mismo modo, la limitada participación de las PYMES y los déficit en innovación y digitalización frenan el potencial de internacionalización del tejido productivo andaluz.

El estudio pone de manifiesto que el comercio exterior no solo actúa como una canal económico, sino también como indicador de transformación regional. En ese sentido, su desarrollo debe alinearse con otros vectores estratégicos como la transición ecológica, la cohesión territorial y la mejora de la competitividad empresarial. La apertura internacional, si bien necesaria, no es suficiente por sí sola para garantizar un crecimiento inclusivo y resiliente.

En definitiva, Andalucía se enfrenta al reto de consolidar su posición en el comercio global desde una base más diversificada, innovadora y sostenible. El diseño de políticas públicas orientadas a reducir vulnerabilidades, fomentar nuevas capacidades exportadoras y potenciar sectores emergentes será clave para avanzar hacia un modelo económico más equilibrado y adaptado a las exigencias del entorno internacional actual.

8. REFERENCIAS

- Álvarez-López, M. E., & Myro, R. (2018). Diversificación de mercados y crecimiento de la exportación. *Papeles de economía española*, (158), 90. <http://bit.ly/4l0LHrH>
- Andalucía Trade. (2024). *Datos de comercio exterior andaluz. Exportaciones e importaciones 2024*. Junta de Andalucía.
- Banco de España. (2024). *Informe anual 2023*. Banco de España. <https://doi.org/10.53479/36512>
- Bernard, A. B., Redding, S. J., & Schott, P. K. (2007). Comparative advantage and heterogeneous firms. *The Review of Economic Studies*, 74(1), 31–66. <http://bit.ly/40JsUtF>
- Consejo Económico y Social de Andalucía. (2022). *Informe sobre la situación económica y social de Andalucía 2021*. <http://bit.ly/3lOxFfl>
- Consejo Económico y Social de Andalucía. (2024). *Informe sobre la situación económica y social de Andalucía 2023*. <http://bit.ly/4lIkIY8>
- Cruces Pastor, E., Haro García, J., & Sarrión Gavilán, M.^a. (2009). *Economía de Andalucía*. Ariel Economía.
- European Commission. (2024). *EU Trade Policy*. European Commission. <http://bit.ly/4lpqGHY>
- González Blanco, R. (2011). Diferentes teorías del comercio internacional. *ICE, Revista de Economía*, 1(858). <https://revistasice.com/index.php/ICE/article/view/1393/1393>
- Haberler, G. (1950). *The theory of international trade with its applications to commercial policy*. Kelley & Millman. (Original work published 1936)
- Hernández Salmerón, M., & Usabiaga Ibáñez, C. (2016). *Análisis del crecimiento económico y la convergencia: Aplicaciones para las comunidades autónomas españolas*. Cuadernos de Investigación, (6). Junta de Andalucía, Consejería de Hacienda y Administración Pública.

- ICEX España Exportación e Inversiones. (2024). *DataComex. Comercio exterior de España*. <http://bit.ly/40ooQyN>
- Instituto de Cartografía y Estadística de Andalucía (IECA). (2008). *Barreras a la internacionalización de las PYMES andaluzas*. Junta de Andalucía. <http://bit.ly/4fegos9>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA). (2023). *Datos estadísticos del sector agroalimentario andaluz*. Junta de Andalucía. <http://bit.ly/46fJTHu>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). Cuentas Económicas. <http://bit.ly/3U5cqs5>
- Junta de Andalucía. (2024). *Estrategia de Internacionalización de la Economía Andaluza*. <http://bit.ly/4mleoFO>
- Krugman, P. (1991). Increasing returns and economic geography. *Journal of Political Economy*, 99(3), 483–499. <https://doi.org/10.1086/261763>
- Krugman, P. R., Obstfeld, M., & Melitz, M. J. (2018). *International Economics: Theory and Policy* (10th ed.). Pearson.
- Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (MICONTUR). (2024). *DataComex – Estadísticas de comercio exterior*. Secretaría de Estado de Comercio. https://datacomex_v6.comercio.es/
- Ministerio de Transportes y Movilidad Sostenible. (2021). *Estrategia de Movilidad Segura, Sostenible y Conectada 2030*. <http://bit.ly/46PH9kf>
- Ohlin, B. (1967). *Interregional and international trade* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (original work published 1933)
- Ricardo, D. (2004). *On the principles of political economy and taxation*. Liberty Fund. (Original work published 1817).
- Smith, A. (1976). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* (E. Cannan, Ed.). University of Chicago Press. (Original work published 1776)
- Vernon, R. (1966). International investment and international trade in the product cycle. *The Quarterly Journal of Economics*, 80(2), 190–207. <https://doi.org/10.2307/1880689>

RESTRICCIONES A LA MOVILIDAD TRANSFRONTERIZA Y RESIDENCIA FISCAL: EFECTOS TRIBUTARIOS DE LOS CIERRES DE FRONTERAS

GALYA IVANOVA DUSHEVA
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La inestabilidad de la presencia en una jurisdicción concreta conlleva la obtención de rentas – activas y pasivas – generadas en territorios pertenecientes a varios Estados. Las normas que regulan la tributación directa, así como los criterios para determinar el Estado de residencia fiscal, no han evolucionado al ritmo de la creciente movilidad internacional de las personas físicas en un mundo cada vez más globalizado. Paralelamente, desde la experiencia del cierre obligatorio de las fronteras surge una nueva problemática: la falta de adaptación de los criterios de sujeción impositiva y de las reglas de desempate, establecidas en los Modelos de Convenio para evitar la doble imposición internacional de las diferentes organizaciones internacionales que emiten modelos de tratado fiscal.

Como consecuencia, para determinados individuos que se han visto atrapados en las fronteras fiscales como consecuencia de una imposibilidad impuesta de movilidad transfronteriza, se han generado escenarios de doble imposición frente a unas administraciones que carecen de mecanismos eficaces para rastrear y gravar adecuadamente a estos contribuyentes. Estas circunstancias han expuesto a estas personas físicas en una situación de vulnerabilidad y falta de seguridad jurídica.

2. OBJETIVOS

Las reglas actuales sobre tributación directa y residencia fiscal han sido creadas para atender situaciones de movilidad transfronteriza, migración y traslado de residencia en un contexto de libre movimiento de las personas físicas. Sin embargo, la alteración generada durante el último cierre global de fronteras, consecuencia de la pandemia del COVID-19, provocó un obstáculo significativo en la determinación de la residencia fiscal, al imposibilitar los desplazamientos de los contribuyentes entre jurisdicciones, con efecto inmediato sobre el cómputo de días de presencia en un Estado concreto. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la respuesta de las organizaciones internacionales y los Estados soberanos ante los conflictos de residencia fiscal ocasionados por el último cierre de fronteras obligatorio, a efectos de evaluar la eficacia de las medidas adoptadas en el ámbito tributario respecto a la residencia fiscal de las personas físicas.

3. METODOLOGÍA

Para analizar el impacto de este fenómeno, se ha adoptado una metodología de análisis cualitativo orientado al estudio de las respuestas normativas y administrativas emitidas por los Estados y por organismos internacionales, particularmente en lo relacionado con la prevención de la doble imposición internacional, la definición correcta del Estado de residencia fiscal, y la asignación acertada de rentas entre jurisdicciones en contextos de movilidad forzosamente limitada. Este análisis permite identificar los vacíos legales de la normativa actual y evaluar las medidas adoptadas para mitigar las consecuencias fiscales derivadas de la inmovilidad transfronteriza impuesta.

4. RESULTADOS

4.1. EL CIERRE DE FRONTERAS: DATOS DEL ÚLTIMO CIERRE

La enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19), se identificó por primera vez en diciembre de 2019 en Wuhan, la capital de la provincia china de Hubei, y el 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de

la Salud declaró que la epidemia de COVID-19 era una emergencia de salud pública de importancia internacional.⁵⁶

El cierre obligatorio se impuso en China a 25 de enero de 2020⁵⁷. Los países de todo el mundo implantaron medidas urgentes basándose en políticas estrictas con el fin de combatir la pandemia de coronavirus, incluidos los "confinamientos" en casa; el cierre de establecimientos públicos y escuelas; cancelación de reuniones públicas; y restricciones al transporte público. El primer país que cerró completamente sus fronteras fue Groenlandia el 14 de marzo de 2020 y, a partir de ese momento, fueron muchos los países que procedieron a implantar restricciones en los viajes transfronterizos. Un mes más tarde, el 16 de abril de 2020, tan solo 7 países de todo el mundo, mantenían cuarentena en las entradas de regiones de alto riesgo, varios países mantenían la prohibición de viajes de países de alto riesgo y todos los demás Estados estaban calificados como regiones de alto riesgo. A fecha de 31 de diciembre de 2022 aún había varios países con restricciones de viaje por razón de la COVID-19.

4.2. CÁLCULO DE DÍAS DE PRESENCIA DURANTE EL CONFINAMIENTO Y LA SITUACIÓN OCASIONADA POR EL COVID-19. LAS RECOMENDACIONES DE LA OCDE.

Los Estados emitieron de oficio o a petición de los obligados tributarios interpretaciones y orientaciones en relación con la determinación de la residencia fiscal en la situación excepcional creada por el confinamiento COVID-19⁵⁸ con el fin de proporcionar orientación y facilitar un entendimiento común entre las jurisdicciones. La Guía proporcionó indicaciones sobre la aplicación de las normas de los tratados fiscales internacionales en circunstancias en las que los trabajadores

⁵⁶ Yuan Z, Xiao Y, Dai Z, Huang J, Zhang Z, Chen Y. (2020) "Modelling the effects of Wuhan's lockdown during COVID-19, China". *Bull World Health Organ.* Jul 1;98(7):484-494.

⁵⁷ Oxford COVID-19 Government Response Tracker, Blavatnik School of Government, University of Oxford – Last updated 27 March 2023 [OurWorldInData.org/coronavirus](https://ourworldindata.org/coronavirus)

⁵⁸ OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): Updated guidance on tax treaties and the impact of the COVID-19 pandemic, updates 21/01/2021. Última consulta: 17/11/2024

transfronterizos o las personas se encontraban bloqueados en una jurisdicción que no era su Estado de residencia.

En sus comentarios realizados a través de la Guía, la OCDE expresó su certeza que las reglas de desempate estipuladas en el artículo 4, párrafo 2 del MC OCDE y sobre todo en el domicilio permanente y la disposición de una vivienda habitual, atendería adecuadamente la necesidad de solución de conflictos de residencia ocasionados por la situación excepcional producida. Fueron examinados dos casos concretos que se podrían dar.

En el caso de una persona fuera de su hogar por vacaciones o la realización de un trabajo de corta duración, los analistas de la OCDE consideraron que esta persona no habrá obtenido un domicilio permanente en la nueva jurisdicción, con lo cual las reglas de desempate solucionarían el conflicto de residencia dual satisfactoriamente. Esta situación se podría complicar si la persona hubiese adquirido o alquilado por un tiempo suficientemente largo un domicilio en la nueva jurisdicción ya que “parece probable que las otras pruebas de desempate (centro de intereses vitales, lugar de residencia habitual y nacionalidad) otorgarían la residencia a la jurisdicción de origen”. Aun cuando la persona dispone de un domicilio permanente en las dos jurisdicciones y el centro de intereses vitales es difícil de determinar, la regla de la residencia o vivienda habitual otorgaría la residencia convencional a la jurisdicción de origen.

El segundo caso según la OCDE se podría dar si una persona está trabajando en una jurisdicción (la "jurisdicción de origen actual") y ha adquirido el estatus de residente ahí, pero regresa temporalmente a su "jurisdicción de origen anterior" debido a la situación de COVID-19. En este caso más complejo se consideró que era posible que la persona física nunca hubiese perdido su condición de residente de su Estado de origen anterior en virtud de su legislación nacional, o que recuperara la residencia por el hecho de su regreso. Los analistas consideraron que era improbable que la persona recuperara el estatus de residente por encontrarse temporal y excepcionalmente en la jurisdicción de origen anterior, porque sus conexiones con la jurisdicción de origen actual eran más fuertes que las de la jurisdicción de origen anterior. En este caso, según la Guía, el poder decisivo se tendría que atribuir a la “residencia habitual” y se menciona el párrafo 19 de los Comentarios al artículo 4 del

MC OCDE: “Residencia habitual” se refiere a la frecuencia, duración y regularidad de las estancias que forman parte de la rutina establecida de la vida de un individuo y, por lo tanto, son más que transitorias. Los días pasados en la jurisdicción de origen anterior de una persona debido a restricciones de viaje impuestas como medida de salud pública por uno de los gobiernos de los países involucrados no deben dar lugar a un cambio en la residencia habitual de la persona. La determinación del domicilio habitual debe abarcar un período de tiempo suficiente para que sea posible determinar la frecuencia, duración y regularidad de las estancias que forman parte de la rutina establecida de la vida del individuo.”

Las conclusiones de la OCDE han resultado ser recomendaciones muy útiles para las Administraciones tributarias. La mayoría de las interpretaciones concluyeron que una estancia debida al hecho de que una persona no puede viajar de regreso a su jurisdicción de origen debido a una medida de salud pública de uno de los gobiernos de las jurisdicciones involucradas no debe afectar por sí misma el Estado de residencia de la persona a los efectos del tratado fiscal. Sin embargo, un enfoque diferente puede ser apropiado si el cambio en las circunstancias continúa cuando se levantan las restricciones COVID-19. Esta segunda recomendación también ha formado parte de las normas internas introducidas por algunos de los países.

La consideración inicial de la OCDE, no vinculante para los diferentes Estados, ha sido que, “A pesar de la complejidad de las normas y de su aplicación a una amplia gama de personas potencialmente afectadas, es poco probable que las restricciones de viaje impuestas por la COVID-19 afecten a la posición de residencia en virtud del tratado.” Cabe mencionar que la Guía de la ICDE ha sido muy efectiva y útil para que algunos países reconsideren su posición y cambien de criterio en sus interpretaciones a nivel nacional.

4.3. LA ADAPTACIÓN DE LOS CRITERIOS DE RESIDENCIA POR PARTE DE LOS ESTADOS

4.3.1. La respuesta de los Estados Unidos de América

Según expone la Administración norteamericana IRS: “independientemente de si estaban infectados con el virus COVID-19, las personas

pueden haber sido severamente restringidas en sus movimientos, incluso por orden de las autoridades gubernamentales. Las personas que no tienen el virus COVID-19 e intentan salir de los Estados Unidos también pueden enfrentar vuelos cancelados e interrupciones en otras formas de transporte, órdenes de refugio en el lugar, cuarentenas y cierres de fronteras. Además, incluso aquellos que pueden viajar pueden sentirse inseguros al hacerlo durante la emergencia de COVID-19 debido a las recomendaciones para implementar el distanciamiento social y limitar la exposición a los espacios públicos”⁵⁹.

Por lo cual, la respuesta al COVID-19 se emitió independiente de la Excepción por Condición Médica en virtud de § 301.7701(b)3(c)(1) del Código de Estados Unidos. La norma común permaneció válida en cualquier situación relacionada con el tratamiento específico de los días en que una persona no puede salir de los Estados Unidos debido a una afección médica que surgió mientras esa persona se encontraba en los Estados Unidos.

Adicionalmente, la guía interpretó la definición de la residencia fiscal durante el mantenimiento de la situación excepcional de la siguiente forma:

Revenue Procedure 2020-20 estableció que, bajo ciertas circunstancias, hasta 60 días naturales consecutivos de presencia en los Estados Unidos (que se presume que surgen de interrupciones de viaje causadas por la emergencia COVID-19) no se contarán para fines de determinar la residencia fiscal en los Estados Unidos y para determinar si a una persona le son aplicables los beneficios del Tratado fiscal por ingresos de servicios personales realizados en los Estados Unidos. Para estos fines la Guía designó un periodo relevante, denominado “Periodo de emergencia COVID-19”, como un periodo único entre el 1 de febrero de 2020 hasta el 1 de abril de 2020, para el cual la persona física tenía el derecho a aplicar una excepción en relación con la prueba de presencia sustancial;

*Revenue Procedure 2020-27*⁶⁰ estableció que la calificación para las exclusiones de los ingresos brutos según la sección 911 de IRC no se vería

⁵⁹ IRS, Revenue Procedure 2020-20.

⁶⁰ IRS, Revenue Procedure 2020-27.

afectada como resultado de los días pasados fuera de un país extranjero debido a la emergencia COVID-19 basada en ciertas fechas de salida.

4.3.2. Experiencia española: análisis de la doctrina administrativa

España fue uno de los países que emitió un criterio vinculante y posteriormente cambió de criterio. Si se sigue el curso histórico de las consultas, se podría poner en evidencia la influencia de la posición de la OCDE, cuyos motivos han sido valorados y tenidos en cuenta en el cambio de criterio por parte de la Dirección General de Tributos (DGT).

La primera consulta vinculante emitida⁶¹, de fecha 17 de junio de 2020, indicó que los días pasados en España por las medidas COVID computarán como días de presencia en España a efectos fiscales.

La consulta planteada versa sobre un matrimonio de residentes fiscales en el Líbano, quienes llegaron a España en enero de 2020 para un viaje de 3 meses pero que, debido al estado de alarma, no han podido regresar, al tiempo de presentar el escrito de consulta (primeros de junio) a su país. No reciben renta en España y pasan menos de 6 meses al año en España habitualmente. Se pregunta, en este contexto, si los días pasados en España mientras dura el estado de alarma no se contabilizan a efectos de determinar la residencia fiscal en España.

Respecto a la respuesta de la DGT, cabe señalar, en primer lugar, que a la fecha de la emisión de la consulta vinculante Líbano (oficialmente República Libanesa) era uno de los territorios considerados por la legislación española (Real Decreto 1080/1991, de 5 de julio, BOE de 13 de julio) como paraíso fiscal. Por su parte, catorce territorios, entre los cuales se encuentra Líbano, abandonaron el listado en 2023⁶².

En respuesta al presente caso, en relación con el citado criterio de permanencia más de 183 días, dentro del año natural, en territorio español, los días pasados en España por el matrimonio, debido al estado de

⁶¹ CV de la DGT V1983-20, de 17 de Junio de 2020.

⁶² Orden HFP/115/2023, de 9 de febrero, por la que se determinan los países y territorios, así como los regímenes fiscales perjudiciales, que tienen la consideración de jurisdicciones no cooperativas.

alarma, se computarían, por lo que, si permanecieran más de 183 días en territorio español en el año 2020, serían considerados contribuyentes del IRPF. Ahora bien, podrían retornar a su país de origen una vez finalice el estado de alarma (circunstancia prevista para el 21 de junio).

Debe destacarse que, con posterioridad, la DGT cambió de criterio, por lo cual la consulta fue retirada de la base de datos y actualmente no está disponible.

Con ocasión de la Contestación la DGT V0862-21, de 13 de abril de 2021, el órgano consultivo resolvió un caso en el que consultante, residente fiscal en Marruecos, voló de Tánger a Madrid el día 12 de marzo de 2020, teniendo previsto su regreso el 21 de abril de 2020. No obstante, su regreso a Marruecos no se produjo hasta el 19 de agosto de 2020 porque, como consecuencia del COVID-19, el Gobierno de España decretó el estado de alarma y Marruecos el cierre de las fronteras el 23 de marzo de 2020, las cuales fueron abiertas el 15 de julio de 2020. Se planteó la cuestión de la correcta determinación de la residencia fiscal.

En cuanto a la aplicación de los criterios respecto a las circunstancias acaecidas con ocasión del COVID-19, este Órgano Directivo se basó en el informe del Secretariado de la OCDE. En particular, mencionó que, tras reiterar en su párrafo 33 que la determinación de la residencia fiscal del contribuyente es una cuestión de Derecho interno de cada Estado, el párrafo 34 de dicho informe indica, en cuanto al primer criterio -vivienda permanente a disposición del contribuyente, que resulta poco probable que la persona que ha venido del extranjero tenga una vivienda permanente a su disposición en España como consecuencia de una estancia que se prevé temporal inicialmente y que, adicionalmente, ya no tenga una vivienda permanente a su disposición en su Estado de residencia original por haberla alquilado. En consecuencia, este primer criterio debería bastar para considerar a esta persona residente fiscal únicamente en su Estado de origen, por ser dicho Estado el único en el que aquel dispone de una vivienda permanente (en este caso, Marruecos).

No obstante, el informe del Secretariado de la OCDE añade que podría darse el caso de que la estancia temporal en España fuera lo suficientemente larga como para considerar que la vivienda utilizada en España

por el consultante tuviera el carácter de “vivienda permanente a su disposición”. En este supuesto, dicha persona venida del extranjero tendría una vivienda permanente en ambos Estados y, por tanto, habría que acudir a los criterios siguientes, siendo estos, por orden de aplicación, el del Estado donde radique su centro de intereses vitales, Estado donde viva habitualmente y Estado del que sea nacional.

Al hilo de la consulta formulada ante la DGT y resuelta por esta con fecha 8 de julio de 2021⁶³, el consultante, residente fiscal en España, señaló que tenía intención de trasladar su residencia fuera de España durante el segundo trimestre del 2020, pero debido al estado de alarma no pudo efectuar dicho traslado. Partiendo de ello, preguntó si los días pasados en España durante el estado de alarma contabilizan a efectos de determinar la residencia fiscal en España. Según la contestación, no se podía hacer un análisis del informe de la OCDE en el caso mencionado ya que, como se ha señalado anteriormente, se desconoce si se ha producido el traslado de la residencia a otro país dando lugar a la posible existencia de un conflicto de residencia y tampoco se señala a qué país se produce el traslado a los efectos de verificar si tiene suscrito un CDI con España. No obstante, la DGT señaló comparte las valoraciones vertidas en el Informe del Secretariado de la OCDE en lo que respecta a la posible aplicación de los criterios dirimientes para resolver los conflictos de residencia del 4.2 MOCDE en estas circunstancias.

Avanzando un paso más, resulta interesante abordar el examen de la CV de la DGT de 22 de septiembre de 2021⁶⁴ que versa sobre la residencia fiscal de un nacional español que estuvo más de 183 días en la República Dominicana. Dicha permanencia vino motivada por el Decreto 136/20 de dicho país, cierre de aeropuertos y puertos. El consultante no disponía de residencia fiscal en la República Dominicana y su centro de intereses económicos radicaba en España. Por otra parte, consta en la documentación aportada que el consultante, con motivo de una solicitud de afiliación de su pareja, al ISFAS⁶⁵, en concepto de

⁶³ CV de la DGT V2046-21, de 8 de julio de 2021.

⁶⁴ CV de la DGT V2434-21, de 22 de septiembre de 2021.

⁶⁵ Instituto Social de las Fuerzas Armadas (ISFAS).

conviviente, aportó una escritura de constitución de unión de hecho ante Notario Público de Santo Domingo (República Dominicana) de fecha 12 de agosto de 2020, según la cual los interesados residirían en determinado domicilio de Santo Domingo (República Dominicana).

En opinión a la DGT, si el consultante hubiera trasladado su residencia a dicho país, permaneciendo físicamente fuera de España durante un período continuado de más de 183 días dentro del año natural 2020, dicha ausencia del territorio español, al no poderse reputar esporádica (según señala el propio Tribunal en sus sentencias: “no cabe reputar ocasional o esporádica una ausencia de suyo prolongada, duradera, por período superior a 183 días”), no computaría a efectos de determinar el período de permanencia del consultante en España durante ese año, por lo que no cumpliría el citado criterio de permanencia.

No obstante, en virtud de la aplicación de la segunda condición de residencia fiscal en España - el núcleo principal o la base de sus actividades o intereses económicos, el consultante sería residente fiscal en España.

En la consulta vinculante V0862-21, de 13 de abril de 2021, se hizo referencia a algunas de las valoraciones en relación con el Informe de la OCDE, actualizado el 21 de enero de 2021 (“*Updated guidance on tax treaties and the impact of the COVID-19 pandemic*”) al persistir la situación COVID. Aunque la actualización mantiene las apreciaciones de la Guía inicial, de este informe actualizado del Secretariado de la OCDE cabe resaltar la afirmación realizada en el párrafo 37, que señala como poco probable que la situación causada por la crisis del COVID-19 afecte a la residencia fiscal a efectos de convenio. En el párrafo 42 se afirma que la cuestión de determinación de la residencia fiscal es una cuestión de Derecho interno de cada Estado y que los conflictos de residencia fiscal en más de un Estado se resuelven satisfactoriamente mediante la aplicación de las reglas de desempate enumerados en el artículo 4.2 del MC OCDE.

Como consecuencia de la resolución del conflicto de residencia entre las autoridades fiscales de ambos países, la DGT consideró que el consultante podría ser considerado como residente fiscal en España, o, por el contrario, como no residente fiscal en dicho Estado.

En el primer caso, sería considerado contribuyente del IRPF y, como tal, conforme a lo indicado anteriormente, debería tributar en España por su renta mundial de acuerdo con la LIRPF y el CDI en su caso, dependiendo de la fuente de renta de que se trate. Si, por el contrario, resultase ser residente fiscal en la República Dominicana, tributaría en España por el IRNR y el Convenio que en su caso resultase aplicable.

Por último, cabe citar también la CV de la DGT de 22 de noviembre de 2021⁶⁶. El planteamiento de los hechos es el siguiente: el consultante afirma que desde 2020 vive de forma permanente en Francia (Bagneres de Luchon) con su familia, donde permanece más de la mitad del año. Trabaja para una empresa española con sede en Barcelona y conforme a su contrato laboral desarrolla su actividad dos semanas al mes en Barcelona y dos semanas desde su domicilio en Francia. Durante 2020 ha teletrabajado en Francia desde marzo debido a la COVID 19. La empresa le ha efectuado durante 2020 retención a efectos del IRPF. En este caso el órgano consultivo determinó que habría que evaluarse la condición de residente fiscal para este periodo y tributar acorde a ello.

4.3.3. La posición expresada por el Reino Unido

Reino Unido⁶⁷ es uno de los primeros países que modificó sus pruebas de determinación de la residencia fiscal por la situación del COVID-

⁶⁶ CV de la DGT V2960-21, de 22 de noviembre de 2021.

⁶⁷ Limited Information Relating to the Ventilator Challenge and the Statutory Residence Test. Melbourne News Bites Pty Ltd. High Speed Two (HS2): El Gobierno anunció el 9 de abril (2020), a través de una carta dirigida al Presidente del Comité Selecto del Tesoro, y una Declaración Ministerial Escrita el 29 de abril, que se produciría un cambio temporal en la Prueba de Residencia Legal, para permitir que las personas altamente cualificadas trabajen en el Reino Unido en actividades relacionadas con la COVID-19 entre el 1 de marzo de 2020 y el 1 de junio de 2020 sin afectar a su situación de residencia a efectos fiscales. El cambio se aplicará a cualquier persona que viniera al Reino Unido para trabajar en actividades relacionadas con COVID-19, en los siguientes sectores críticos: profesiones médicas; de la ingeniería y fabricación; e investigación y desarrollo. La medida no define como exentos los rendimientos del Reino Unido del impuesto del Reino Unido. La política se presentó para su examen por parte del Parlamento de la manera habitual, con una nota de información e impacto fiscal adjunta, y se aprobó mediante la Ley de Finanzas de 2020. Los cambios solo se aplicaron durante el período comprendido entre el 1 de marzo y el 1 de junio de 2020. A partir de junio, las reglas volvieron a la normalidad.

19.⁶⁸ La Nota RDRM13200⁶⁹ proporciona información sobre cómo la Administración tributaria del Reino Unido (HMRC) interpreta el término circunstancias excepcionales, en el contexto de la aplicación de los recuentos de la presencia de un individuo en el Reino Unido para la Prueba de Residencia Legal. Los días pasados en el Reino Unido pueden ser ignorados si la presencia del contribuyente se debe a circunstancias excepcionales fuera de su control. Generalmente, esto solo se aplicará a los acontecimientos que ocurren mientras una persona se encuentra en el Reino Unido y que le impiden salir de este país. Las circunstancias excepcionales generalmente no se aplicarán con respecto a las circunstancias que traigan a un individuo de regreso al Reino Unido. Sin embargo, puede haber situaciones tales como disturbios civiles o desastres naturales, en cuyo caso el Ministerio de Asuntos Exteriores de la Commonwealth haya aconsejado evitar todos los viajes a la región.

Por su parte, las Notas RDRM13220 y RDRM13230 detallan las reglas de cómputo diario de la Prueba legal de Residencia (SRT) en las que pueden y en las que específicamente no pueden tenerse en cuenta circunstancias excepcionales, al determinar el número de días pasados en el Reino Unido. El número máximo de días pasados en el Reino Unido en cualquier año fiscal que puede ser ignorado debido a circunstancias excepcionales es de 60. Este es un límite, no una asignación o derecho. Se aplica si hay uno o varios acontecimientos en el mismo año fiscal. Los días pasados en el Reino Unido por encima del límite de 60 días cuentan como día de presencia a los efectos de la SRT.

Normalmente, se aplicarán circunstancias excepcionales cuando el individuo no tenga otra opción con respecto al tiempo que pasa en el Reino Unido o al regresar al Reino Unido. La situación debe estar fuera del control de la persona física.

La Administración Tributaria del Reino Unido (HMRC) especifica que, si las circunstancias pueden considerarse excepcionales a los efectos de la Prueba Legal de Residencia siempre dependerá de los hechos

⁶⁸ British Prime Minister Johnson: Information Relating to the Ventilator Challenge and the Statutory Residence Test. (2021). Washington, D.C: Targeted News Service.

⁶⁹ RDRM13200: Residence.

particulares, las circunstancias de cada persona y las opciones disponibles para ellos.

Además de las instrucciones relativas a la legislación nacional, el Reino Unido publicó la orientación RDRM13410⁷⁰ sobre la aplicación de las pruebas de desempate para la residencia incluidas en los tratados. La Administración tributaria (HMRC) indica que, si los días pasados en el Reino Unido pueden ser ignorados debido a circunstancias excepcionales, siempre dependerá de los hechos y circunstancias específicos de su caso. Según la orientación RDRM11005, se consideran excepcionales las circunstancias en las que una persona:

- está en cuarentena o aconsejada por un profesional de la salud o una guía de salud pública para autoaislarse en el Reino Unido como resultado del virus
- está aconsejado por el consejo oficial del gobierno de no viajar desde el Reino Unido como resultado del virus
- no puede salir del Reino Unido como consecuencia del cierre de las fronteras internacionales, o
- su empleador le pide que regrese al Reino Unido temporalmente como resultado del virus.

Según las indicaciones, aunque la persona pueda considerarse residente legal como consecuencia de la aplicación de la Prueba Legal de Residencia, existen varias pruebas aplicables que contienen límites claros en la cantidad de días que puede pasar en el Reino Unido y que permiten descontar un máximo de 60 días pasados en dicho territorio, debido a circunstancias excepcionales fuera del control de la persona, que le impiden salir del Reino Unido. En este caso hasta 60 días pueden ser ignorados por lo cual la residencia en virtud de un tratado no cambiará debido a la deslocalización temporal de una persona.

⁷⁰ RDRM13410 - Residence: The SRT: Annex D: International tax clarifications due to coronavirus (COVID 19) - Q&A.

4.3.4. La reacción de la Federación de Rusia

La Federación de Rusia ha sido una de las jurisdicciones que adoptó una modificación de la ley tributaria. Se introdujo un nuevo artículo 207.2_2 en el Código Tributario según el cual: “Una persona que permanezca realmente en la Federación de Rusia de 90 a 182 días naturales inclusive durante el período comprendido entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2020 se reconoce como residente fiscal de la Federación de Rusia en el período impositivo de 2020 si dicha persona se presenta ante la autoridad fiscal en su lugar de residencia (a la autoridad fiscal en el lugar de estancia, si la persona no tiene un lugar de residencia en el territorio de la Federación de Rusia, a la autoridad fiscal en el lugar de registro: para una persona que no es un empresario individual y no tiene un lugar de residencia (lugar de estancia) en el territorio de la Federación Rusa, una solicitud redactada en cualquier forma. Esta solicitud debe contener el apellido, el nombre, el patronímico (si lo hubiera) y el número de identificación del contribuyente, una persona física, y debe presentarse a la autoridad tributaria dentro del plazo previsto en el párrafo 1 del artículo 229 de este Código para la presentación de una declaración del impuesto sobre la renta de las personas físicas para el período impositivo de 2020.”⁷¹ (La cláusula está incluida adicionalmente por la Ley Federal No. 265-FZ del 31 de julio de 2020, y se aplica a las relaciones jurídicas desde el 1 de enero de 2020).

La solución aplicada por el Gobierno ruso ha sido una de las más contundentes. Como regla general, no se reconocerá la residencia fiscal para las personas que han permanecido en territorio ruso por la imposibilidad de viaje durante la situación excepcional de restricciones de viajes por COVID-19. La persona se considerará residente fiscal si ha permanecido en territorio ruso durante el periodo de imposibilidad de viaje, en el caso de declarar expresamente su intención y voluntad de considerarse a sí misma residente fiscal en Rusia, siempre y cuando el periodo cuestionado esté comprendido entre 1 de enero y 30 de junio de 2020.

⁷¹ Налоговый кодекс РФ. Часть вторая. (Código Tributario de la Federación de Rusia, Parte II).

4.3.5. La reacción de India

La Sección 6 del Acta de Impuesto sobre la Renta de India de 1961 define la residencia fiscal de una persona en base no únicamente al número de días en el presente ejercicio sino, en algunos casos, a los 4 ejercicios anteriores (véase, en el presente trabajo, Capítulo IV, 1.6. India). Con el fin de facilitar la determinación de la residencia fiscal no únicamente en el ejercicio 2020, sino en los ejercicios posteriores, el Departamento de Ingresos emitió una guía (Circular 11/2020) que detalla los periodos concretos y los días del mes de marzo de 2020 que una persona podría no computar a los efectos de determinar su residencia fiscal en la India.

Si la persona no pudo salir de la India durante ciertos periodos concretados del mes de marzo de 2020, podría no tenerlos en cuenta para el cálculo de los días de estancia. Estos periodos dependen de las circunstancias de las restricciones impuestas a cada fecha sobre los viajeros.⁷²

En 2021 se emitió la Circular 02/2021 de 3 de marzo de 2021 (F. N° 370142/18/2020-TPL)⁷³. Esta reunía reglas ampliadas basadas en su parte relacionada con la aplicación de los CDI, incluyendo además la posición de la OCDE al respecto. Las indicaciones para el año fiscal 2020-2021 del Consejo General de Impuestos Directos del Departamento de Ingresos incluyeron consideraciones importantes sobre el concepto de residencia en general.

Según su contenido, la estancia corta no daría lugar a la residencia india cuando una persona que no era residente en la India quedó parada en territorio indio debido a la pandemia de COVID19 durante algún tiempo durante el año anterior 2020-21. A través de la Circular se analizan las reglas de desempate según los Convenios para evitar la doble imposición. El Consejo señaló que, incluso en los casos en que una persona se había convertido en residente en la India debido a circunstancias excepcionales, lo más probable es que fuera residente -no residente habitual en la India y, por lo tanto, sus ingresos de origen extranjero no

⁷² F. No.370142/18/2020-TPL Government of India, Circular 11 of 2020 from May 8, 2020.

⁷³ F. No.370142/18/2020-TPL Government of India, Circular 2 of 2021 from March 3, 2021.

serían imponibles en la India a menos que se derivasen de negocios controlados o profesionales establecidos en la India.

Sin embargo, se podrían detectar posibilidades de doble no residencia en caso de tributación general. En este caso el Consejo no proporcionó ningún mecanismo de defensa para el Tesoro público. No obstante, la propia Ley contiene reglas que protegen la fuga de ingresos tanto como consecuencia de la definición de un ciudadano como no residente, como a través de las reglas de los 10 y de los 7 años.

Aunque la Ley del Impuesto sobre la renta y sus enmiendas contenga mecanismos de definición de la residencia fiscal de las personas físicas, especialmente por la división de los residentes en residentes habituales y residentes no habituales, la Circular establece una herramienta adicional para el año fiscal 2020/21. En este caso, si alguna persona se enfrenta a la doble imposición incluso después de tomar en consideración las deducciones proporcionadas por los respectivos CDI, puede informar a la Administración en un formulario establecido para este fin para que esta pueda remediar la doble imposición a nivel interno.

5. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del último desafío fiscal derivado de una crisis global, debemos reconocer que el cierre obligatorio de las fronteras y la imposibilidad impuesta de desplazamiento de los trabajadores durante situaciones excepcionales derivaron en numerosos conflictos de residencia fiscal. La crisis puso de relieve que las normas que rigen la definición de la residencia fiscal de las personas físicas y las reglas de desempate no están preparadas para atender eficazmente el conflicto de residencia dual.

Las medidas adoptadas por la OCDE con ocasión del último cierre obligatorio durante la pandemia del Covid-19 reflejan un esfuerzo por colaborar con los Estados soberanos, aportando claridad y seguridad jurídica a los contribuyentes. En particular, la OCDE recomendó a las Administraciones tributarias la aplicación de una definición fáctica de la condición de residente caso por caso, manteniendo un enfoque flexible y basado en el principio de buena fe, con el fin de impedir que estas

situaciones de fuerza mayor afectaran injustamente la determinación de la residencia fiscal de las personas físicas.

La rapidez y el enfoque coherente adoptado por los analistas de la OCDE contribuyeron a la eficacia práctica de estas orientaciones. No obstante, el carácter no vinculante de sus directrices, pese a la interpretación coherente que ofrecieron a los Estados soberanos, puso de relieve una vez más las dificultades en la implementación de soluciones razonables frente a circunstancias extraordinarias en un contexto de falta de armonización y preexistencia de un criterio uniforme aplicado por las Administraciones tributarias de los Estados individuales.

En síntesis, reconocemos que las recomendaciones de la OCDE constituyeron una herramienta razonada y valiosa que ayudó a los Estados a mitigar el efecto del cierre de las fronteras en el ámbito de la tributación directa de las personas físicas. Sin embargo, en nuestra opinión, desde una perspectiva jurídica, urge fortalecer la cooperación internacional y establecer mecanismos eficaces y homogéneos entre las jurisdicciones para ofrecer respuestas coordinadas para las Administraciones y seguridad jurídica para los contribuyentes.

6. REFERENCIAS

British Prime Minister Johnson: Information Relating to the Ventilator Challenge and the Statutory Residence Test. (2021). Washington, D.C: Targeted News Service.

F. No.370142/18/2020-TPL Government of India, Circular 11 of 2020 from May 8, 2020.

F. No.370142/18/2020-TPL Government of India, Circular 2 of 2021 from March 3, 2021.

HMRC: RDRM13200: Residence.

HMRC: RDRM13410 - Residence: The SRT: Annex D: International tax clarifications due to coronavirus (COVID 19) - Q&A.

IRS, Revenue Procedure 2020-20.

IRS, Revenue Procedure 2020-27.

Limited Information Relating to the Ventilator Challenge and the Statutory Residence Test. Melbourne News Bites Pty Ltd. High Speed Two (HS2).

Налоговый кодекс РФ. Часть вторая. (Código Tributario de la Federación de Rusia, Parte II).

OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): Updated guidance on tax treaties and the impact of the COVID-19 pandemic, updates 21/01/2021.

Oxford COVID-19 Government Response Tracker, Blavatnik School of Government, University of Oxford – Last updated 27 March 2023
OurWorldInData.org/coronavirus

Yuan Z, Xiao Y, Dai Z, Huang J, Zhang Z, Chen Y. (2020) “Modelling the effects of Wuhan's lockdown during COVID-19, China”. *Bull World Health Organ*. Jul 1;98(7):484-494.