



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Departamento de Ciencias de la Educación

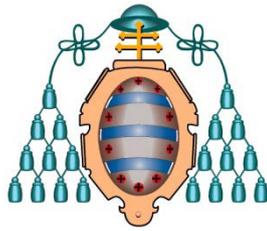
La construcción de identidades en
adolescentes de origen extranjero y los
discursos sobre duelo migratorio
**IMPLICACIONES EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**



María José Villaverde Aguilera

Oviedo, noviembre de 2015

Tesis doctoral



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN
ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS
DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
IMPLICACIONES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

PROGRAMA DE DOCTORADO
“ANÁLISIS E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: NUEVOS ESCENARIOS”
(Bienio 2003-05)

AUTORA: **MARÍA JOSÉ VILLAVERDE AGUILERA**
DIRECTOR: **JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO**

Noviembre de 2015

Hay un cuadro de Klee que se titula Ángelus Novus. En él se muestra a un ángel que parece a punto de alejarse de algo que le tiene paralizado. Sus ojos miran fijamente, tiene la boca abierta y las alas extendidas; así es como uno se imagina al Ángel de la Historia. Su rostro está vuelto hacia el pasado. Donde nosotros percibimos una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única que amontona ruina sobre ruina y la arroja a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado, pero desde el Paraíso sopla un huracán que se enreda en sus alas, y que es tan fuerte que el Ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras los escombros se elevan ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso.



(Walter Benjamin, Tesis IX de La Historia)

Ya no se trata de la pregunta esencialista: ¿Qué es la identidad nacional o étnica? Sino, más bien, de una pregunta crítica y genealógica: ¿Cómo se construye? ¿En qué condiciones? ¿Para qué fines?

(Rosi Braidotti, Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada)

Y si ir a casa me es denegado, entonces tendré que levantarme y reclamar mi espacio, creando una nueva cultura –una cultura mestiza- con mi propia madera, mis propios ladrillos y argamasa, mi propia arquitectura feminista.

(Gloria Anzaldúa, Feminismos desde las fronteras)

Agradecimientos

Al director de esta Tesis, sin cuya ayuda y paciencia, ésta no habría salido a la luz, y se quedaría convertida, de ese modo, en una maraña de deseos inconclusos; gracias, José Luis.

A todas las personas que han participado en esta investigación: alumnado, familias, orientadoras y orientadores, profesorado de servicios a la comunidad, profesorado de las aulas de Inmersión Lingüística, tutoras y tutores de acogida, asesora técnica de atención al alumnado de origen extranjero, inspector de educación, asesor técnico de la sección de Familia de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Y, muy especialmente, a las madres y a sus criaturas (*Eva, Isabel, María y Esteban*), porque vivieron y viven, en carnes propias, los efectos de las migraciones. Sin sus voces y la disponibilidad de todas ellas, esta investigación no sería posible.

A la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Asturias, por haberme concedido, en el curso 2009/2010, una licencia retribuida de carácter cuatrimestral, que me permitió diseñar el trabajo de campo que nutre esta tesis doctoral. Y especialmente, a la asesoría técnica de atención al alumnado de origen extranjero, por la disponibilidad y por la ayuda ofrecida no solo durante la licencia, sino también durante este curso, al atender rápidamente mi petición de obtener datos, de los tres últimos cursos, sobre el alumnado de origen extranjero escolarizado en las aulas de secundaria de Asturias.

A mi querido compañero de vida: Víctor; gracias por compartir conmigo tu existencia, sin tu apoyo incondicional, no habría encontrado ni la energía, ni los momentos necesarios para poder reflexionar, no desesperarme y seguir adelante con este proyecto de tesis.

A mis criaturas: Andrés, Martín e Inés, por lo mucho que aprendo de la vida con sus existencias. Porque con ellos y con ella, me interpelo, constantemente, sobre el sentido de una buena vida y de una práctica coeducativa que contribuya a sostener deseos.

A Mariana Aguilera Villalón, mi abuela materna fallecida hace años, de la que tanto amor recibí y con la que aprendí a escuchar, a explorar en los silencios, en los miedos, en los duelos congelados, siempre con un optimismo vital y con la certeza de que las mujeres tienen que estar formadas y adquirir una independencia económica para poder hacerse con una vida propia.

A todas las maestras y maestros republicanos asesinados en 1936 y, entre ellos, a mi tío-abuelo Sebastián Aguilera Villalón, cuyos restos aún siguen desaparecidos, porque sus memorias han impulsado mi investigación sobre los duelos y la lucha por la justicia social.

A mi madre porque en su adolescencia, con 16 años, cambió de referentes espacio-temporales, como consecuencia de la migración interna del Sur al Norte de España, de un pueblo de la serranía de Cádiz, a un lugar en Asturias, en donde, en un principio, se sintió “forastera”; y porque con este viaje se “removieron” elementos constitutivos de su “ser”, de ahí la añoranza con que siempre ha vivido “su vuelta al origen”. Quizá sea este uno de los motivos, de mi interés por investigar sobre la construcción de las identidades, en la adolescencia y sobre los duelos asociados a las migraciones.

A mi padre, por todos los cuentos que compartimos en la infancia y por apoyarme en mi deseo de finalizar esta tesis. Recuerdo el entusiasmo con que escuchaba sus historias inventadas y las canciones tristes de amores imposibles.

A mis hermanas, hermanos y a la familia de Víctor por haberme apoyado en esta dura tarea de finalizar una tesis, cuando hay asuntos, también importantes, que no puedo dejar de atender. Sin sus ánimos, difícilmente habría sostenido mi deseo.

A Adelina Calvo Salvador por haberme facilitado la tarea de sostener mi deseo de saber, al darme algunas claves sobre cómo se puede investigar en los márgenes, dando voz a quien denominamos sujetos del caso, sujetos siempre encarnados y atravesados por las lógicas del saber-poder. Y a M^a José Aguilar Idáñez por haber sido capaz de organizar un Máster, el de Inmigración e Interculturalidad (Universidad de Castilla La Mancha), con tantas vetas críticas que propicia la construcción de un conocimiento científico riguroso, sobre la urdimbre de metodologías de análisis social participativas y para una sociedad intercultural, inclusiva, a la que todas y todos tenemos derecho.

A Ofelia Álvarez Agudelo, Carlos López Gutiérrez y José Luis Testa Magadán, *In Memoriam*. Con ellos he compartido retazos de esta tesis, formas de ver el mundo y la educación. Aún hoy se muestran como interlocutores válidos en los diálogos imaginados e inacabados de cómo construir un mundo vivible.

A todas mis amistades, porque con ellas comparto una particular forma feminista de mirar a este mundo, que está atravesado por múltiples violencias y precariedades. En especial a mis amigas Puri, Nieves, Maribel, Charo, Ana, Rosa, Conchita, Ana Mari, Inés y Carmen, por la gran humanidad que desprenden. A Encarna por haber sostenido, en un inicio, mi deseo por investigar.

A las personas que forman y que formaron parte de Fedicaria, del Grupo Eleuterio Quintanilla de Educación Intercultural Antirracista, de las Sofías, de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y del Movimiento Social por la Escuela Pública, por ser referentes para el desarrollo de una praxis socioeducativa intercultural y crítica.

A todo el profesorado no firmante de la llamada “carrera profesional” en Asturias, porque con su gesto marcaron un camino coherente con una política del vivir en democracia.

Y a todas las personas que defienden una educación pública, coeducativa, laica, democrática, intercultural y crítica.

Índice

	<u>PÁGINA</u>
AGRADECIMIENTOS	1
Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Sobre el sentido de esta tesis, su interés y justificación	13
1.2. Las partes de esta investigación	21
Capítulo 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO	25
2.1. Interrogaciones sobre el objeto de estudio: el diálogo entre investigaciones y los objetivos de esta investigación	25
2.2. La construcción de identidades	32
2.3. Un acercamiento a la identidad narrativa, la identidad personal y la identidad sociocultural	43
2.4. La condición migrante, el discurso sobre duelo migratorio y las representaciones de la ciudadanía y la educación en la sociedad receptora	48
2.5. Interculturalidad, poder y colonialidad: breve aproximación al concepto de educación intercultural	56
Capítulo 3. EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO ADOPTADO: decisiones sobre el método de investigación	63
3.1. Las aportaciones del enfoque biográfico-narrativo	65
3.2. Los niveles <i>emic</i> y <i>etic</i>	67
3.3. Los procesos de objetivación	68
3.4. Las aportaciones del postestructuralismo	70
3.5. El concepto de dispositivo	73
Capítulo 4. LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA	79
4.1. La construcción de la objetividad y el imperativo de la aceleración. La desigualdad de género	83
4.2. La producción de sujetos y la intersubjetividad como asunto humano. La crítica como sabotaje	98
4.3. La construcción de la subjetividad: aportaciones del enfoque postcolonial, de la opción descolonial y del concepto de poshegemonía	105
4.3.1. Sobre la posibilidad de ser sujeto de la historia: la subalternidad	108
4.3.2. La opción descolonial: habitar la frontera	113
4.3.3. Contribuciones del pensamiento poshegemónico	116
4.4. Algunas fronteras del feminismo: teorías mestizas y teorías nómadas	122
4.4.1. Feminismo y postcolonialismo: hacia una cartografía de la diferencia	122

4.4.2. El feminismo nómada.....	128
4.5. Aportaciones de Judith Butler y Slavoj Zizek a los procesos de subjetivación	131
4.5.1. La ontología de la precariedad y la necesidad de pensar una vida en común: su relación con la pérdida, la vulnerabilidad y el duelo.....	131
4.5.2. Aportaciones del pensamiento de Zizek al concepto de ideología y de violencia.....	141
4.6. El campo escolar y la producción de subjetividad/des	149
4.6.1. Una introducción a la reproducción de la desigualdad en la escuela.....	151
4.6.2. La construcción de la diferencia en el espacio escolar: la presencia de la población escolar extranjera en el sistema educativo.....	154
Capítulo 5. LOS DISCURSOS SOBRE DUELO: EL DUELO MIGRATORIO	163
5.1. Los discursos sobre duelo migratorio: aportaciones de Jorge Luis Tizón.....	163
5.2. El discurso sobre duelo migratorio de Joseba Achotegui	176
5.3. Breves apuntes sobre la escuela ante el duelo migratorio.....	188
Capítulo 6. INTERCULTURALIDAD Y ATENCIÓN EDUCATIVA.....	193
6.1. Sobre el escenario de las políticas educativas dirigidas al alumnado de origen extranjero	194
6.1.1. Análisis de las políticas educativas en materia de acceso, permanencia e integración social del alumnado de origen extranjero en el Estado español.....	194
6.1.2. La educación intercultural como factor determinante de la construcción de sociedades inclusivas.....	204
6.1.3. Algunas reflexiones e indicaciones para la acción educativa	207
6.2. Investigar para acompañar el cambio educativo y social: la importancia de la formación intercultural y crítica del profesorado y de las/los profesionales de los servicios públicos.....	211
Capítulo 7. DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO	219
7.1. Delimitación y finalidades del estudio empírico	219
7.2. Aspectos del contexto y fases del estudio	221
7.2.1. Contextualización institucional: la respuesta a la diversidad en el programa de Acogida al Alumnado de Incorporación Tardía de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Asturias	221
7.2.2. Las fases del estudio.....	231
7.3. Técnicas de producción de datos	233
7.3.1. Historias de vida (entrevista biográfica-narrativa)	233
7.3.2. Entrevistas en profundidad	242
7.3.3. Cuestionario	250
7.3.4. Grupos de discusión	255

7.3.5. Otra documentación	258
7.3.6. Resumen de las técnicas utilizadas y del material producido	258
7.4. La elaboración de los datos	260
7.4.1. Proceso de análisis	260
7.4.2. Criterios de credibilidad empleados	270
Capítulo 8. LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO	273
8.1. Análisis de los discursos a partir de las categorías de “identidades”, “duelo” y “poder”	273
8.1. 1. Aproximación a los discursos de las familias.....	275
8.1.1.1. La reconfiguración de las identidades en contextos migratorios y de cambio	276
8.1.1.2. Las identidades que proyectan en sus criaturas: ¿cómo ve Eva a Isabel?, ¿cómo ve María a Esteban?, ¿qué desean para sus criaturas?	287
8.1.1.3. El duelo migratorio y otros duelos. Las formas de inserción de los migrantes en la sociedad receptora.....	293
8.1.2. Aproximación a los discursos del alumnado	299
8.1.2.1. La reconfiguración de las identidades en contextos migratorios y de cambio	299
8.1.2.2. El duelo migratorio y otros duelos	308
8.1.2.3. Los sí mismos posibles, las necesidades y los cambios.....	318
8.1.3. Aproximación a los discursos de los/las profesionales.....	322
8.1.3.1. Las situaciones de duelo percibidas por los profesionales de la educación y del ámbito social	322
8.1.3.2. Sobre los retos y cambios necesarios para una educación inclusiva y una praxis de calidad	332
8.2. A modo de síntesis: principales resultados.....	341
Capítulo 9. HACIA UNAS CONCLUSIONES SIN DESENLACE.....	349
9.1. La necesaria articulación de las categorías analíticas “duelo migratorio”, “identidades” y “poder” con un enfoque del racismo desde una perspectiva descolonial.....	350
9.2. Lo que la investigación realizada nos ha permitido ver (re-descubrir). Hacia una educación intercultural crítica	354
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361
ANEXOS	401
ANEXO 1. Trabajo con las historias de vida realizadas a: Eva, María, Isabel y Esteban y de los discursos desplegados en los grupos de discusión realizados con el alumnado.....	401

ANEXO 2. Trabajo con las entrevistas realizadas a los profesionales del ámbito socioeducativo	401
ANEXO 3. Los cuestionarios dirigidos a los orientadores y orientadoras.....	401
ANEXO 4. Relación de centros participantes	401

Índice de tablas

	<u>PÁGINA</u>
Tabla 1. Objetivos que guían la tesis. Elaboración propia.	32
Tabla 2. Modelos arquetípicos de la sociedad civil y modos de instalación de los grupos inmigrantes (Colectivo loé, 2007, p. 138).	52
Tabla 3. Posiciones del profesorado ante el alumnado inmigrante (representaciones de la educación y la ciudadanía), (Colectivo loé, 2012, p. 103).	53
Tabla 4. Posiciones básicas de la juventud ante la socialización (Colectivo loé, 2013, p. 56).	56
Tabla 5. Elementos de los dispositivos pedagógicos. Elaboración propia, adaptado de Calvo (2005, 2008).	77
Tabla 6. Características de la sociedad del cansancio (Han, 2012). Elaboración propia.	85
Tabla 7. Características de la sociedad de la transparencia (Han, 2012). Elaboración propia.	86
Tabla 8. Jerarquías en la epistemología eurocéntrica europea, según Grosfoguel (2006).	108
Tabla 9. Características de la opción descolonial de Mignolo (2015). Elaboración propia.	114
Tabla 10. Ejes teóricos-políticos del feminismo “fronterizo”. Elaboración propia, siguiendo las aportaciones de Meloni (2012).	125
Tabla 11. Elaboración propia a partir de la información extraída del texto Las Fronteras del Feminismo. Teoría nómadas, mestizas y postmodernas (Meloni, 2012, pp. 190-215).	128
Tabla 12. Políticas educativas y sociales con efectos en la escolarización del alumnado extranjero. (Carrasco, 2015). Elaboración propia.	156
Tabla 13. Propuesta terminológica de Tizón (2013, p. 21).	164
Tabla 14. Esquema sobre 9 principios básicos de la teoría del apego, adaptados del esquema de 15 principios propuesto por Tizón (2013, p.66). Elaboración propia.	166

Tabla 15. Sobre momentos y tareas en los duelos (Tizón, 2007, p. 57).....	173
Tabla 16. Factores de riesgo y de protección para una intervención comunitaria en procesos de duelo (Tizón, 2014, pp. 128-131). Adaptación propia.....	176
Tabla 17. Características específicas del estrés y del duelo migratorio (Achotegui, 2002).....	179
Tabla 18. Características específicas del duelo migratorio. Elaboración propia (Achotegui, 2014).....	181
Tabla 19. Efectos del duelo migratorio (Achotegui, 2014). Elaboración propia.....	183
Tabla 20. Elaborada a partir de la escala vulnerabilidad-estresores aplicada a la migración (Achotegui, 2008).....	186
Tabla 21. Alumnado de origen extranjero escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos. Elaboración propia. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.....	221
Tabla 22. Distribución del alumnado de origen extranjero en las redes pública y concertada. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.....	223
Tabla 23. Países de procedencia mayoritarios del alumnado extranjero escolarizado en Asturias. Cursos 2009/2010 y 2014/2015. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.....	225
Tabla 24. Contextualización. Programa de acogida al alumnado de incorporación tardía. Asturias. Curso 2009/2010. Modificaciones según circular de inicio de curso: 2015/2016. Elaboración propia.....	230
Tabla 25. Fases de la investigación. Elaboración propia.....	232
Tabla 26. Sujetos entrevistados, momentos de las entrevistas (Ei), códigos administrados a los sujetos para el tratamiento de los discursos desplegados, temporalización y duración de las sesiones. HOT (historia oral temática). Elaboración propia.....	234
Tabla 27. Esquema guion de la entrevista biográfica dirigida a las madres: María y Eva. Elaboración propia.....	236
Tabla 28. Esquema guion de continuación de la entrevista biográfica dirigida a las madres: Eva. Elaboración propia.....	238
Tabla 29. Esquema guion de la segunda entrevista biográfica dirigida al alumnado. Elaboración propia.....	242
Tabla 30. Relación de informantes entrevistados en la primera fase del estudio de caso. Elaboración propia.....	242

Tabla 31. Esquema guion de la entrevista dirigida a las profesoras de pedagogía terapéutica: Amal y Carmen. Elaboración propia.	244
Tabla 32. Esquema guion de la entrevista dirigida a la profesora de servicios a la comunidad: Rosa	246
Tabla 33. Relación de informantes entrevistados en la segunda fase de la investigación, curso 2009/2010.	248
Tabla 34. Aspectos a tener en cuenta en las entrevistas en profundidad: AIL, AA, TA, PTSC y orientadora. Elaboración propia.....	249
Tabla 35. El número de centros participantes en la investigación.	250
Tabla 36. Relación de centros públicos y privados que han participado en la investigación, respondiendo los orientadores/as al cuestionario sobre la situación del alumnado extranjero escolarizado en Asturias.	251
Tabla 37. Ítems que forman parte del cuestionario dirigido a los orientadores y orientadoras de Asturias. Elaboración propia.....	253
Tabla 38. Acciones relacionadas con el diseño y la aplicación de los cuestionarios.	255
Tabla 39. Temas para el desarrollo del grupo de discusión GD1C45.	257
Tabla 40. Temas para el desarrollo del grupo de discusión GD2C45.	257
Tabla 41. Acciones relacionadas con el diseño y el desarrollo de los grupos de discusión.....	258
Tabla 42. Cuadro resumen de las técnicas utilizadas y del tipo de información que se recoge.....	259
Tabla 43. Relación entre categorías, códigos y criterios de inclusión. Elaboración propia.	270
Tabla 44. Relación de las categorías de análisis con los contenidos de los relatos de las madres.....	276
Tabla 45. Relación de las categorías del análisis con los relatos del alumnado. Elaboración propia.	300
Tabla 46. Discurso de Isabel y de Esteban sobre aspectos relacionados con los sí mismos posibles en 2010. Elaboración propia.....	320

Índice de figuras

	<u>PÁGINA</u>
Figura 1. Modelo de identidad mediada: identidad dialógica e intersubjetiva. Elaboración propia. Tomado y adaptado de Esteban-Guitart (2008, p. 87).....	45
Figura 2. Adaptación del modelo realizado por Esteban y Guitart (2008, p. 152)	46
Figura 3. Cuadro ideológico discurso-cognición. Elaboración propia a partir de Van Dijk (2008)	102
Figura 4. Los procesos de duelo: un esquema globalizador (Tizón, 2013).	168
Figura 5. Factores y niveles para la contención y la resiliencia Tizón (2013). Elaboración propia.	170
Figura 6. El duelo migratorio: un esquema de sus momentos según Tizón et al. (1993, 1993, 2013).....	172
Figura 7. Cambio y duelo migratorio (Achotegui, 2014, p. 46).....	178
Figura 8. Ejemplos de códigos utilizados en la investigación.....	262
Figura 9. Ejemplos de supercódigos utilizados en la investigación.	263
Figura 10. Ejemplo de red semántica.....	264
Figura 11. Red semántica sobre las interrelaciones entre los supercódigos que forman parte de los significantes: identidades y duelo migratorio.....	274
Figura 12. Red semántica de códigos relacionados con las fases del duelo migratorio.....	309

Índice de gráficos

	<u>PÁGINA</u>
Gráfico 1. Evolución de la escolarización del alumnado de origen extranjero en Asturias, desde el curso 2001/2002 al 20011/2012. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.	222
Gráfico 2. Porcentaje de alumnado extranjero por tipo de enseñanza en los centros de Asturias sostenidos con fondos públicos.....	223
Gráfico 3. Distribución del alumnado en las redes pública y concertada. Elaboración propia. Datos proporcionados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Asturias.	224

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

Sobre el sentido de esta tesis, su interés y justificación 1.1

Las partes de esta investigación 1.2

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

Y se trata, por tanto, de reconocer la experiencia de investigar como un movimiento interno que pasa por las vicisitudes de la pérdida y la desorientación, es decir, aquella investigación que se pregunta y repregunta, que se plantea como una búsqueda, como un re-buscar (“re-search”), no como un problema por solucionar, sino como un misterio por profundizar.

(Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 17)

1.1. SOBRE EL SENTIDO DE ESTA TESIS, SU INTERÉS Y JUSTIFICACIÓN

En el campo educativo, al igual que en otros campos de conocimiento, los conceptos utilizados no tienen una única definición, de la misma manera que las perspectivas o enfoques desde los que se puede abordar una investigación pueden ser variados. Así pues, en este apartado trataré de conceptualizar los diferentes términos que forman parte del título de la tesis que presento. Un primer acercamiento al significado de los mismos lo abordo en el capítulo 2.

Esa tarea supone aclarar mi punto de vista sobre el tema que investigo y precisar el objeto de la investigación. Esto me lleva a transitar sobre determinadas controversias que atraviesan el campo social, educativo, de la salud mental, y que se traducen en una serie de preguntas:

- *¿Cómo operan los procesos de construcción identitaria en la adolescencia?*
- *¿Qué relaciones se establece entre la identidad personal y la identidad colectiva o sociocultural?*
- *¿Qué mecanismos de saber-poder están presentes en las construcciones identitarias?*
- *¿Cómo interpretan los profesionales de la educación los aspectos afectivos asociados a las transiciones demográficas?*
- *¿Detectan los profesionales de la educación una situación de duelo en el alumnado de origen extranjero fruto del proceso migratorio que están viviendo?*
- *¿Cómo están construyendo las identidades las/los adolescentes denominados de origen extranjero en los dispositivos formales de enseñanza?, ¿podrían estar configurando identidades sumisas y devaluadas?*
- *¿Qué implicaciones socioeducativas y para la salud supone el trabajo del duelo en las familias y el alumnado?*

- *¿Qué relación se establece entre la construcción de identidades y los procesos involucrados en los duelos en general y, en particular, los que se relacionan con la experiencia migratoria?*
- *¿Cómo se puede contribuir desde la educación a una elaboración de los duelos derivados de la experiencia migratoria en el alumnado que está viviendo este proceso?*
- *¿Cómo puede la escuela desarrollar un papel comunitario, implicándose con la población que escolariza?*
- *¿Cómo garantizar experiencias escolares de calidad dirigidas al alumnado de cualquier origen, que favorezcan trayectorias de éxito y eviten un abandono escolar prematuro?*
- *¿Cómo podemos contribuir desde una educación intercultural a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria?*

Estos interrogantes son los que movilizaron la investigación que presentamos, y a los que intentamos dar una primera respuesta tentativa, a modo de explicaciones provisionales, que presentamos en el capítulo 2 de esta tesis, titulado la construcción del objeto de estudio. Este ejercicio de acotar los significantes que utilizaremos en esta investigación, supone centrar desde un primer momento la investigación que presentamos, al tiempo que nos permite plantear diversas vías de exploración que se retomarán a lo largo del trabajo.

La tesis que presentamos es una continuación de la investigación realizada en septiembre de 2009, para la obtención del diploma DEA, en el marco del programa de doctorado “Análisis e intervención socioeducativa: nuevos escenarios” (Bienio 2003-05), y que llevó por título: “*La construcción de identidades en adolescentes inmigrantes: implicaciones para el trabajo psicopedagógico*”. Dicha investigación forma parte, también, de la investigación más amplia que ahora presento.

En aquel momento, ya puse de manifiesto mi interés en conocer cómo conformábamos determinadas formas de ser, de saber y de estar en el mundo, en una sociedad multicultural, y en los dispositivos de saber-poder creados en las instituciones de carácter educativo. Me interesaba contribuir a desvelar las formas en que estos entramados de saberes – poderes conformaban diferentes identidades. El fin último de aquella investigación era, en todo caso, dar cuenta de una visión, lo más compleja posible, de la educación, para promover procesos orientados hacia la equidad y la justicia social.

Abordar la investigación, en aquel momento, desde un enfoque etnográfico, me dio la oportunidad de reflexionar sobre el sentido del objeto de estudio que seleccioné, sobre las características del método de investigación seleccionado, así como la necesidad de interrogarme, constantemente, por los prejuicios que como investigadora pudieran aflorar, a lo largo de todo el proceso de investigación desarrollado. También me permitió, entre otras aspectos, deconstruir el constructo identidades, para inmediatamente ponerlo en conexión con el trabajo psicopedagógico, que es el ámbito profesional en donde me muevo.

Focalizar mi atención en el estudio de las identidades, en un momento vital como es la adolescencia, y en personas categorizadas como de origen extranjero, me supuso explorar el sistema de identificaciones que configuran las identidades de una persona y, en último término, también contribuyó a interrogarme sobre la construcción de la diferencia, en los diferentes dispositivos de saber-poder socioeducativos, al mismo tiempo que creo que me ha servido para poner en crisis la propia categoría de identidad.

Interrogarme sobre las formas de experiencia que nos constituyen, problematizando las técnicas de producción de identidad, también me llevó a poner en conexión el concepto de representación social, generalmente ligado al de identidad social (Fueyo, 2000), con otras formas de pensar la diferencia, en contextos formativos, en donde se prima educar en relación, y que permiten que emerjan diferentes voces que, a su vez, constituyen el entramado de sentidos que damos a la vida, configuradas según diversos procesos de subjetivación (Pérez de Lara, 2008). Supone, también, poner en primer plano la construcción de identidades en la adolescencia, evidenciando las estrategias identitarias puestas en juego, no solo en su función ontológica (*dar sentido y valor a la vida*), sino también en su función pragmática (*encontrar un lugar en el mundo*).

Por otra parte, la importancia de acompañar a las/los adolescentes en los procesos de su construcción identitaria, plantea la necesidad de reflexionar sobre varios aspectos, entre otros, señalaremos los siguientes (Carrasco y García, 2011; Cohen-Emerique, 2013):

- La importancia de facilitar identificaciones positivas.
- La necesidad de alejarse de una percepción miserabilista y victimista, estimulando los recursos dinámicos y creativos que hay en nuestro alumnado, especialmente en los que han vivido un proceso migratorio.
- La importancia de conocer la historia personal y familiar, con el fin de integrar las trayectorias migratorias de las familias con las vivencias de sus criaturas.
- La necesidad de escuchar experiencias de exclusión, de racismo que hayan vivido tanto las familias como sus criaturas, y la puesta en marcha de acciones contra todo tipo de discriminación o racismo.
- Reflexionar sobre las condiciones personales y estructurales que podrían estimular o entorpecer el éxito escolar para todo el alumnado.

En todo caso, hay que tener en cuenta que el horizonte de los hijos e hijas de las familias de origen extranjero es el país donde viven, ya que es donde van a poner en práctica sus proyectos y las prácticas culturales posibles que prefieran, en un entorno amplio de alternativas (Besalú, 2008).

En la investigación que presenté para la obtención del DEA, ya había planteado que ésta no nacía en el vacío, ya que a lo largo de mi trayectoria profesional, primero como maestra y después como orientadora, me he preguntado, de manera reiterada, sobre la forma en que puedo contribuir desde mi trabajo a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Y el intentar dar respuesta a esa pregunta me ha llevado a participar en diversas plataformas de formación de pensamiento crítico y de acción colectiva. Por poner algún ejemplo de las plataformas que han contribuido a configurar mi particular manera de mirar el mundo, citaré algunos de los colectivos: *Plataforma Asturiana de Educación Crítica*, *Fediciaria*, *el Grupo Eleuterio Quintanilla de Educación Intercultural Antirracista* y *el Movimiento Social por la Escuela Pública*.

Por otra parte, para dar cuenta de la compleja relación que existe entre los procesos sociales y las nociones que los actores sociales tienen de los mismos, me ha interesado interrogar a diversos agentes educativos que, de alguna manera, están más en contacto con el alumnado denominado, en este caso, de origen extranjero, procedentes de familias migrantes. Conocer cómo piensan y actúan en su trabajo diario, explorar qué concepciones manejan sobre el alumnado de origen extranjero y sus familias, así como las formas en que las propias familias del alumnado de origen extranjero y, sus hijos e hijas, dan cuenta de su condición de migrantes, me permite, en último término, analizar cómo las estructuras ideológicas median entre los contextos socioeconómicos e institucionales, dando forma a diferentes procesos de subjetivación.

En esta tesis, si bien el objeto explícito de estudio es la construcción de las identidades en algunos dispositivos de la educación formal, en su reverso emergen los procesos de constitución de la alteridad. Por ello, articular el significante “identidades” con los discursos sobre “duelo migratorio”, considero que nos permite dar cuenta sobre cómo nos construimos como sujetos, en los diversos contextos de existencia, y cómo podemos reivindicar una educación intercultural que persiga cotas más altas de igualdad y de justicia social.

Por ello, en la investigación que ahora presento, al explorar los efectos del significante duelo migratorio, puedo articular aspectos directamente relacionados con los procesos de subjetivación en las sociedades capitalistas y diversos mecanismos de exclusión social. Me permite, por otra parte, analizar cómo las personas vamos creando una urdimbre de significados en la que vivimos, en tanto que somos seres constructores de historias, y cómo el miedo¹ puede destruir nuestra capacidad para crear historias variadas, aspecto que se pone de manifiesto en los procesos emocionales vinculados a la vivencia del duelo.

¹ Para poder pensar en el miedo como troquelador de las identidades me he servido, entre otras, de las siguientes lecturas: Castilla del Pino (2000); Echeburúa (2004); Hernández (2002); Lacan (2013a, 2013b); Leader (2011, 2013); Manrique (1994); Mora (2015); Pereira (2011); de la Rivera (2012); Timoneda (2012, 2014a, 2014b); Tizón (2011); Vetere y Dallos (2012).

El hecho de acotar el análisis de la construcción de identidades en los dispositivos institucionales de educación y, en concreto, en los institutos de enseñanza secundaria, se debe a las facilidades que como investigadora he tenido para acceder al campo, debido a que trabajo como orientadora educativa en institutos de educación secundaria desde hace veintitrés años. Por otra parte, en mi devenir como orientadora, he intentado enfocar la orientación educativa como un trabajo cercano a la práctica educativa, a la práctica docente, debido a mi formación inicial como maestra, profesión que ejercí durante seis años como profesora de EGB, de la especialidad de Ciencias y Matemáticas, así como por haber participado en formas colaborativas de construcción del conocimiento escolar. Este deseo me ha llevado a formar parte de equipos de profesorado que elaboraron programas educativos² con un enfoque no sexista, que se pudieron aplicar tanto en las tutorías como en diversas materias de la secundaria obligatoria. Me refiero a programas de educación afectivo–sexual que incorporaron la perspectiva de género, o a programas de orientación académica-profesional no sexistas.

Mi trabajo en la Universidad, en la Facultad de Formación del Profesorado, como profesora asociada durante varios cursos y, en este último curso, como profesora-tutora de la UNED, impartiendo la asignatura *Innovación Docente e Investigación Educativa*, del curso del COFPYD, ha contribuido a que desarrolle un pensamiento en donde la investigación es inseparable de la innovación y de la formación del profesorado. Por eso, la tesis que ahora presento, tiene por finalidad última contribuir a la formación del profesorado en el ámbito de la educación intercultural crítica.

Por otra parte, mi formación previa como especialista en Ciencia, Tecnología y Sociedad: perspectivas sociológicas (UNED), y la adquirida tanto a través del máster en Psicopatología y Salud (UNED), como en el máster de Inmigración e Interculturalidad (U. Castilla La Mancha), me han dotado de algunas herramientas conceptuales para poder abordar un tema tan complejo como es el de la construcción de identidades y los procesos emocionales derivados de una situación de duelo.

Por circunstancias personales, no he podido presentar esta investigación antes. No obstante, el tiempo de latencia lo he aprovechado para profundizar en las aportaciones del psicoanálisis lacaniano, en la construcción de los sujetos, a las que llegué a través de las lecturas de algunas obras de Butler (2006, 2008, 2009, 2010, 2011) y de Žižek (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Parte de las aportaciones de estos autores las incorporo en esta tesis, en el apartado 4.4. Del mismo modo, ese tiempo lo intenté aprovechar para establecer un diálogo con los datos empíricos obtenidos, a la luz de diversas investigaciones realizadas por otros equipos de investigadores/as, con posterioridad a mi trabajo de campo. Considero que este proceder

² Me refiero, entre otros, al Programa “Rompiendo Esquemas”, que se puede localizar en la siguiente dirección electrónica, en el Instituto Asturiano de la Mujer: http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wp-content/uploads/2010/02/Rompiendo_Esquemas1.pdf; o el programa de educación afectivo-sexual “Ni ogros ni princesas”: https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Educaci%C3%B3n%20afectivo-sexual/ogros_princesas.pdf

puede ser una forma válida de triangular, desde presupuestos teóricos y empíricos, la investigación que he desarrollado.

Tengo que aclarar que la base empírica de esta tesis se nutre de dos trabajos de investigación que realicé durante el curso 2009/2010 y que desarrollé de forma paralela. Me refiero al que me sirvió para disfrutar de una licencia por estudios retribuida, en el curso 2009/2010, que titulé: *Adolescencia, inmigración y diversidad cultural en Asturias. Los retos de la inclusión en el sistema educativo*, finalizado en julio de 2010, y tutorizado por el director de esta tesis doctoral que ahora presento. Y el *trabajo fin del Máster en Inmigración e Interculturalidad* (Universidad de Castilla La Mancha), dirigido por M^a José Aguilar Idáñez, con el mismo título que el proyecto para la licencia por estudios, y tutorizado por Ofelia Álvarez Agudelo. Con ambos proyectos de investigación profundicé y amplié el trabajo de campo realizado para la obtención del DEA, y me permitieron obtener el título Máster en Inmigración e Interculturalidad, con una mención en investigación sobre migraciones.

Ese mismo año, en 2010, amplié la formación en *Análisis del discurso e inmigración*, cursando un módulo voluntario del *Máster en Inmigración e Interculturalidad* citado, debido al interés que tenía en acceder directamente a herramientas para el análisis crítico del discurso. El curso fue impartido por Bañón (2002), en colaboración con Van Dijk (1997, 2003, 2007). Aspectos como discurso y dominación, el discurso de las élites y el racismo institucional, e ideología y racismo me sirvieron para ampliar la mirada sobre las formas del racismo de élite y cómo éste se sostiene en un doble discurso, en donde a nivel genérico se puede presentar que la inmigración no es un problema, pero se torna distinto, y aparecen diversas problemáticas del fenómeno migratorio, cuando se abordan cuestiones concretas.

El trabajo de investigación que ahora presento, *“La construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero y los discursos sobre duelo migratorio: Implicaciones en Educación Intercultural”*, persigue, en último término, rastrear en los restos de la historia, de las historias, las oportunidades de emancipación posibles, y poder conjugarlas en el tiempo verbal del deseo, que es el futuro anterior, tal y como lo pone en evidencia el psicoanálisis. Y para conseguir este objetivo, es indispensable el uso de determinadas herramientas conceptuales, entre las que destaco las aportaciones del psicoanálisis lacaniano, en su conceptualización del denominado sujeto barrado y de los diferentes discursos que conforman el lazo social.

Identidades, adolescentes de origen extranjero, duelo migratorio y educación intercultural, ¿por qué vincular cuatro significantes en una misma cadena discursiva, y en un enunciado que da forma al título de esta tesis, cuando por separado podrían adquirir un significado diferente, al rodearse de otros términos? El sentido no es otro más que intentar interpretar, de la manera lo más amplia y compleja posible, cómo las personas nos construimos en distintos dispositivos de saber-poder. Y donde el significante duelo migratorio funciona como un mediador que me facilita la tarea.

¿A qué asociamos duelo?, ¿a muerte, quizás?, ¿a pérdida?, ¿a tristeza?, ¿a sufrimiento? Es un significante que me sobrevuela desde hace mucho tiempo, y que me interpeló directamente cuando comencé a adentrarme en las obras de Tizón (2005, 2007, 2011, 2013), y de Achotegui (1999, 2004, 2008, 2009, 2014). ¿Qué sentido encuentra una persona que desarrolla su trabajo profesional como orientadora en establecer un puente entre estos significantes?, ¿y por qué duelo migratorio? Por lo que pude analizar es un significante que tiene mayor difusión en el ámbito de la Salud Mental transnacional, y en determinadas investigaciones relacionadas con Trabajo Social. Sin embargo, creo que nos permite adentrarnos en el ámbito emocional y en los procesos de subjetivación. Nos permite acercarnos al sufrimiento humano y, recordando la obra de Butler (2006, 2009, 2010), preguntarnos: *¿qué cuenta como una vida?*, e interpelarnos sobre las formas institucionales que consienten que haya vidas humanas que vean sus derechos³ recortados; siendo conscientes, por tanto, de la necesidad de la lucha común por un universal sensible a la particularidad, de un universal encarnado, que se podría traducir en el derecho a recibir una educación intercultural crítica que contribuyera al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

En todo caso, investigar sobre las identidades supone dialogar con las aportaciones de diversos autores/as (Adorno, 1988; Hobsbawm, 1994; Hall, 2003; De Lucas, 2003; Juliano, 2002; Olmos 2010) que las caracterizan como constructos multidimensionales, construidos, dialógicos y en continuo cambio y revisión, así como en tensión con la alteridad. Este diálogo permanente, a lo largo de toda esta investigación, con estos autores y autoras, así como con otros/as, que dan cuenta de los procesos de subjetivación y de los fenómenos de configuración de la realidad social, educativa, cultural y económica, me ha sido posible al transitar, entre otros, por los caminos que han sido trazados desde la sociología crítica, la pedagogía crítica, la etnografía educativa, el psicoanálisis lacaniano, los análisis de discurso político y las últimas propuestas de la crítica como sabotaje.

³ Siguiendo a Butler (2011), las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos. Según Butler, la política, tanto en su vertiente pública como en sus ramificaciones en la vida privada (“lo privado es público”), está condicionada por distinciones de género que nos preceden y que reproducimos si no cuestionamos los significados que nos constituyen (p. 48).

La tesis que presentamos se caracteriza por ser una investigación construida, contingente e históricamente situada. Toda esta investigación está atravesada por un enfoque epistemológico crítico y complejo (Ibáñez, 1991; Foucault, 2009; Arendt, 2005; Illouz, 2010; Nussbaum, 2002; Freire, 2001), por la perspectiva descolonial (De Sousa, 2001; Grosfoguel, 2011; Lugones, 2008, 2011; Quijano, 2009; Mignolo, 2007) y por una conceptualización de la crítica como sabotaje⁴ (Asensi, 2011). Estas últimas perspectivas nos sitúan en el terreno de una praxis educativa y social caracterizada por intentar acercarse al punto de vista operativo de un grupo, heterogéneo y móvil, el de los/as subalternos/as o vencidos/as, en donde no se trata de hablar por ellos/as, ni de representarles, sino de adoptar su punto de vista heterogéneo y plural, lo cual debe hacerse en medio de la vigilancia y de la autorreflexividad más estricta (Vázquez, 2013).

Respecto a las características de la parte empírica de esta tesis, destacar que diseñé el trabajo de campo entre los años 2008 y 2010. Inicialmente me centré en un estudio de caso con dos familias de origen extranjero (las madres) y sus criaturas adolescentes (hijo e hija), aplicando la metodología de la historia de vida. Completé este estudio con entrevistas en profundidad a las/los profesionales de la orientación educativa (profesorado de Pedagogía Terapéutica y profesora de Servicios a la Comunidad). Posteriormente, inicié un estudio de ampliación y de carácter complementario, en el 2010, a través de la técnica de cuestionarios, dirigido a la totalidad de orientadores/as de los centros de secundaria de Asturias, así como una serie de entrevistas en profundidad dirigidas a las/los profesionales de la orientación que tenían un contacto directo con el alumnado denominado de incorporación tardía, de origen extranjero. Otros profesionales con los que entré en contacto formaban parte de los dispositivos pedagógicos denominados Aulas de Inmersión Lingüística, Aulas de Acogida y Tutorías de Acogida. También me acerqué a las/los profesionales con funciones en la gestión de la educación y en el ámbito social: asesorías técnicas e inspección.

Inicié, por tanto, un despliegue de técnicas de producción de datos que, en revisión constante, creo que me permitieron acceder a ciertos mecanismos de producción de identidad, de subjetividad, así como a las formas de atribuir significado, por parte de sujetos encarnados, a los cambios vividos como consecuencia de la experiencia migratoria, conceptualizada como una transición demográfica con efectos en otras transiciones psicosociales (adolescencias).

El interés de reconstruir la historia de vida de un chico y de una chica de “origen extranjero”, que tienen en común el haber pasado ambos por un proceso migratorio, junto con las historias

⁴ Para profundizar en este concepto recomendamos el libro de Asensi (2011) *Crítica y Sabotaje*, así como el monográfico de *Anthropos*, nº 237, de *La crítica como sabotaje de Manuel Asensi*. Retomando las palabras del autor: “El carácter empírico del mundo, con su dolor, sus padeceres, sus alegrías, etc., no puede dejar de lado el hecho de que un mundo es en sí mismo un modelo de mundo naturalizado, fosilizado como historia y tomado por el mundo objetivo. La experiencia empírica de todo sujeto es inseparable de las diferentes mediaciones semióticas que le han ido configurando como tal sujeto en un nivel consciente e inconsciente” (Asensi, 2013, p. 22).

de vida de sus madres, creemos que complejiza y enriquece el análisis de los procesos de subjetivación.

En último término, tengo interés en interpretar el discurso producido por diversos miembros de la comunidad educativa, con el fin de explorar qué ideas tienen sobre el duelo migratorio⁵ y, en concreto, conocer qué efectos pueden tener las prácticas que desarrollan y los discursos que las sostienen, en la producción de subjetividades.

1.2. LAS PARTES DE ESTA INVESTIGACIÓN

El conjunto de trabajo de investigación que presento debe entenderse como el informe del estudio realizado, que incorpora la información sobre el trabajo de campo y los hallazgos empíricos, así como aspectos relacionados con las decisiones de carácter epistemológico, ontológico y metodológico que he tenido que ir tomando, desde el momento en que inicié el estudio de caso, para configurar mi mirada como investigadora, una mirada compleja como lo es el objeto de estudio que abordo y el enfoque de investigación que adopto.

A pesar de que hemos decidido, por cuestiones de sistematización de la información, organizar la tesis en 9 capítulos, que permiten diferenciar los contenidos de la fundamentación teórica de la metodológica, en la práctica de la elaboración de esta tesis ambas partes han estado en constante diálogo. Este aspecto ya lo había puesto de manifiesto en el trabajo de investigación que presenté para la obtención del DEA. Paso a explicar, brevemente, el sentido de cada uno de los capítulos.

En el capítulo 1, de carácter muy breve, pretendemos dar cuenta del **sentido de esta investigación** y de **cómo se ha organizado**. Tiene un carácter introductorio y sirve de antesala para el despliegue del resto de los capítulos.

En el capítulo 2, titulado la **construcción del tema de estudio**, intentamos explicitar las coordenadas que orientaron la toma de decisiones en el ámbito teórico, en estrecha conexión con el metodológico. Se incorporan dos apartados, uno que permite dar cuenta sobre la configuración del objeto de estudio, el necesario diálogo con otras investigaciones, y los objetivos de la investigación; y un segundo apartado, sobre el sentido de los significantes que configuran la investigación desarrollada. Este capítulo tiene conexiones con los capítulos 4, 5 y 6, en donde se abordan por separado cada uno de los significantes que configuran el título de

⁵ En todo caso, explorar los mecanismos de identificación esencialistas cargados de estereotipos y prejuicios, en donde se construyen las personas designadas como diferentes, desde las lógicas escolares y sociales, es también objeto de análisis en esta tesis. Esto supone problematizar cómo se construye el discurso que atribuye identidades étnicas y/o culturales homogéneas a una determinada población identificada como “de origen extranjero”, en una lógica que da cuenta de un “nosotros” construido, pero naturalizado y, un “los otros / las otras” atrapado en las continuas “idas y venidas” entre la “cercanía y la lejanía” (Rubio, 2013).

esta tesis. Ponemos en relación, por tanto, aspectos relacionados con el campo de estudio, el enfoque epistemológico adoptado y las decisiones de carácter ontológico y de praxis socioeducativa. En todo este capítulo, y en aquellos en los que tiene ramificaciones, damos importancia a los diálogos transversales que crucen fronteras y límites, que habiten la frontera (Mignolo, 2015) y que involucren a personas con miradas situadas diferentes, como base epistemológica para “acercarse a la verdad” (Bastida, Rodríguez y Carrera, 2010). En todo caso, en este capítulo nos acercaremos a la complejidad de la construcción de identidades, intentando acotar el significado y el sentido de la identidad étnica, la relación dialéctica entre identidad y alteridad, así como la especificidad de la construcción de las identidades en la adolescencia. También especificaremos unas herramientas teóricas, claves en este trabajo de investigación: la concepción de **identidad narrativa**⁶ como identidad mediada que permite conceptualizar el significante de autoconcepto en desarrollo; los **estudios del Colectivo Ioé**⁷ (2007, 2010, 2012, 2013) sobre la inserción en la sociedad española de la población migrante y las opiniones de la juventud ante su inserción en la sociedad, en conexión con las posiciones discursivas en el espacio social, de otros agentes sociales; y una concepción crítica de la interculturalidad, que emerge de la encrucijada que se establece entre **colonialidad y poder**.

En el capítulo 3 abordamos los aspectos relacionados con las **decisiones de carácter epistemológico**, vinculadas con el método de investigación desarrollado. Daremos cuenta de las aportaciones del enfoque biográfico-narrativo a la investigación sobre la construcción de identidades y el sentido que los denominados sujetos del caso dan a las diferentes transiciones vitales en que se ven inmersos. Nos detendremos también, brevemente, en los procesos de objetivación en esta investigación, en las aportaciones del postestructuralismo y en el concepto de dispositivo.

En el capítulo 4 abordamos los **procesos de subjetivación**⁸ en la sociedad capitalista, poniendo en conexión conceptos y enfoques que se deben de tener en cuenta, si se pretende investigar sobre la construcción identitaria. Nos referimos, entre otros aspectos, a los siguientes: la intersubjetividad, la opción postcolonial y descolonial, y las aportaciones del concepto de posthegemonía⁹. Por otra parte, también incorporamos las aportaciones de los feminismos en

⁶ Nos serviremos de los estudios e investigaciones desarrolladas por Esteban-Guitart (2008), que se muestran en su Tesis doctoral *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales*.

⁷ El colectivo Ioé es un equipo de investigación, de intervención sociológica, que desarrolla investigaciones empíricas, de carácter independiente. Para más información se recomienda acudir a su página Web: <http://www.colectivoioe.org/index.php/>

⁸ Nos han interesado mucho las aportaciones del seminario sobre procesos de subjetivación, organizado por la Asociación Interdisciplinar de Filosofía (2012). Hemos incorporado algunos de los conceptos que se manejaron en las diferentes sesiones, ya que consideramos que dan cuenta, de forma actualizada, de la relación entre capitalismo, procesos de objetivación y procesos de subjetivación, que están en la base de nuestra investigación. Para más información: <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/2012/11/15/primer-jornada-procesos-de-subjetivacion/>

⁹ El concepto de poshegemonía nos permite realizar una reflexión crítica sobre las nociones de representación, Estado, pueblo, sociedad civil o clase, con el propósito de iluminar nuevas prácticas teóricas y políticas. Castro (2015) nos facilita esta tarea, en la obra *Poshegemonía. El final de un paradigma de la filosofía política en América Latina*.

la frontera¹⁰. En este capítulo también haremos referencia al pensamiento de Butler y de Žižek. De Butler nos interesa exponer su **ontología de la precariedad y de la vulnerabilidad**, por las derivaciones éticas y políticas implícitas; y de Žižek, sus aportaciones a los conceptos de **ideología y de violencia**. Cerramos el capítulo con una breve referencia a la producción de la subjetividad en el campo escolar, haciendo hincapié en los procesos de desigualdad que se producen en la construcción de la diferencia. Para ello nos serviremos de las investigaciones desarrolladas desde el enfoque de la etnografía crítica¹¹.

En el capítulo 5 nos centramos en el significativo **duelo migratorio**, utilizando las investigaciones y elaboraciones teóricas de autores como Tizón y Achotegui. Finalizamos este capítulo con las implicaciones de este concepto en la escuela. Para ello nos serviremos de las investigaciones de Timoneda¹², desde el campo de la neuropsicopedagogía.

En el capítulo 6 se trata el tema de la **interculturalidad y de la atención educativa**. Intentamos dar cuenta del escenario actual sobre las políticas¹³ dirigidas al alumnado de origen extranjero y la necesidad de una educación intercultural crítica, como un factor determinante para la construcción de las sociedades inclusivas. Cerramos este capítulo con un apartado relacionado con la necesidad de una investigación que acompañe el cambio educativo y social, así como una formación en interculturalidad crítica dirigida a todos los/las profesionales de los servicios públicos.

En el capítulo 7 informamos del **diseño y desarrollo del trabajo de campo**. Para ello se organizan varios apartados. Se parte de una delimitación del estudio y de sus finalidades. Para posteriormente aproximarnos a la contextualización de la investigación y, seguidamente, abordar las fases del estudio. A continuación exponemos las técnicas de producción de datos que hemos utilizado y, en un segundo momento, informamos del proceso de elaboración de los datos: el tipo de análisis realizado y el proceso de elaboración de categorías analíticas. Cerramos este capítulo informando sobre los criterios de credibilidad empleados.

El capítulo 8 lo dedicamos a la **producción de significado**. Para ello realizamos un análisis de los discursos a partir de las categorías analíticas de identidades, duelo y poder. Organizamos el

¹⁰ Se recomienda la obra de Meloni (2012) *Las fronteras del feminismo. Teorías nómadas, mestizas y postmodernas*. Se abordan aspectos como la diferencia sexual, la urgencia de definir un sujeto femenino común como punto de partida para la lucha por la igualdad, la exclusión de las reivindicaciones a las “otras” mujeres; y las críticas surgidas desde el feminismo lesbiano, chicano, negro y postcolonial a un discurso feminista de corte eminentemente blanco y burgués.

¹¹ Para profundizar sobre este tipo de investigaciones recomendamos el estudio compilado por García y Carrasco (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, nº 8.

¹² Para profundizar en los últimos trabajos desarrollados en el campo de la educación por Timoneda (2014b) y su equipo, recomendamos la lectura del libro *Nuevos Escenarios Para El Docente. Una mirada práctica teñida de neurociencia*.

¹³ Para profundizar en estos aspectos se recomienda el estudio *Aproximación al estado de la interculturalidad. Red de escuelas interculturales*, de la Liga Española de la Educación (2014), coordinado por Besalú, García y López; y el monográfico de abril de 2014 *Interculturalidad y atención educativa a la población inmigrada. Tendencias, modelos y experiencias*, de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, coordinado por Essomba y Escarbajal.

análisis en tres ámbitos: familias, alumnado y profesionales. Posteriormente planteamos una serie de conclusiones derivadas del trabajo de campo desarrollado.

En el capítulo 9, titulado **hacia unas conclusiones sin desenlace**, se establecen una serie de conclusiones provisionales, situadas, en constante revisión, que articuladas con una serie de principios de procedimiento, nos permitirán establecer unas coordenadas para el desarrollo de una **praxis educativa intercultural emancipadora**. A lo largo de esta investigación hemos podido identificar que las divisiones sociales que configuran los procesos de subjetivación son las relacionadas con el género, la sexualidad, la etapa del ciclo vital, la etnicidad y la clase social. La interseccionalidad que se da entre ellas la hemos podido evidenciar al articular las categorías analíticas de duelo migratorio, identidades y poder, con un enfoque que conceptualizara el racismo desde una perspectiva descolonial. Por eso, desde un principio, ya en la construcción del tema objeto de estudio, hemos explicitado heurísticos conceptuales que dan cuenta de esta complejidad, nos referimos a los cuadrantes para la interpretación de las diferentes posiciones discursivas, elaborados por el Colectivo Ioé, el concepto de comunidad discursiva de Rodríguez (2003), o el mismo concepto de dispositivo pedagógico. En todo caso, esto supone crear metodologías complejas, de niveles múltiples, que requieren de la cooperación de equipos de investigación, con una epistemología de análisis similar, pero en localizaciones diferentes. Esta propuesta se muestra como una posible línea de investigación posterior al trabajo que presento.

El informe de esta tesis termina con la relación de referencias bibliográficas utilizadas y varios **anexos**, en soporte digital, que incluyen:

- Reconstrucción de las cuatro historias de vida realizadas: María, Esteban, Eva e Isabel. Análisis temático y síntesis recreada. Modelos de portadas utilizadas para la devolución de información a los sujetos participantes en las Historias de Vida. Análisis temático del discurso desplegado por el alumnado en los grupos de discusión.
- Relato temático de las entrevistas realizadas a Amal, Carmen y Rosa (Profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Servicios a la Comunidad del instituto C44). Descripción temática de los discursos despelegados por los profesionales del ámbito socioeducativo.
- Modelo de cuestionario de elaboración propia aplicado, en el curso 2009/2010, a los/las orientadores/as de Asturias y análisis de los resultados obtenidos.
- Relación de centros participantes.

Capítulo 2

LA CONSTRUCCIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

- Interrogaciones sobre el objeto de estudio: el diálogo entre investigaciones y los objetivos de esta investigación **2.1**
- La construcción de identidades **2.2**
- Un acercamiento a la identidad narrativa, la identidad personal y la identidad sociocultural **2.3**
- La condición migrante, el discurso sobre duelo migratorio y las representaciones de la ciudadanía y la educación en la sociedad receptora **2.4**
- Interculturalidad, poder y colonialidad: breve aproximación al concepto de educación intercultural **2.5**

Capítulo 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

Como en todo exilio: nunca hay sitio al cual “volver”. Solo es posible “volver” a caballo de la inexorable flecha del tiempo. Por lo tanto, siempre hacia delante y hacia un lugar que nunca existió, que nunca habitamos. El lugar que habitamos (que nos habita), ya es un lugar “otro”.

(Núñez, 2011, p. 82)

2.1. INTERROGACIONES SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO: EL DIÁLOGO ENTRE INVESTIGACIONES Y LOS OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

En el trabajo de investigación que realicé en 2009, titulado *La construcción de identidades en adolescentes inmigrantes: implicaciones para el trabajo psicopedagógico*, puse de manifiesto algunas de las investigaciones que a lo largo de dicho trabajo me aportaron ideas sobre cómo enfocarlo. La relación de autores/as que desarrollaron diferentes investigaciones, que nos sirvieron de base para el trabajo de investigación que realicé en 2009 y para la tesis que ahora presento, son los siguientes: Ballestín (2008); Besalú (2006), Braga (2007); Calvo (2005); Castiello (2002); Colectivo Ioé (2003, 2006); Díaz de Rada (2008); Esteban-Guitart (2008); Esteve, Ruiz y Rascón (2008); Fernández del Castro (2001); Franzé (2008); Fueyo (2000); García, Rubio y Bouachra (2008); Lacalle (2008); Pastor y Ovejero (2007); Martínez (2002); Muñoz (2004); Rizo (2004); Massot (2003).

Fruto de aquella investigación, en el apartado de consideraciones finales, capítulo 6 del trabajo de investigación, planteé que era necesario realizar investigaciones más amplias que diesen cuenta de lo que estaba ocurriendo en los centros educativos, en relación con la construcción de las identidades de los/las adolescentes migrantes, y del sentido de una educación crítica, para poder leer críticamente el mundo y contribuir a hacerlo más justo e igualitario.

En todo caso, con la investigación que ahora presento he intentado profundizar en los discursos que sobre duelo migratorio circulan de manera hegemónica en el espacio socioeducativo y de la salud mental, y que se sostienen a través de determinadas prácticas de gestión de la diversidad cultural, en el ámbito educativo, en concreto con las políticas de acogida sociolingüística dirigidas al alumnado de incorporación tardía. Familias, alumnado y profesionales de la educación y de la orientación educativa, contribuyen a recrear un discurso que, con sus prácticas, generan determinados efectos prácticos. Por ello, centraremos nuestra atención en los dispositivos de apoyo, de ayuda y de acompañamiento dirigidos al alumnado denominado de incorporación tardía, y a su interacción con los profesionales pertenecientes a

los Departamentos de Orientación de los institutos de Enseñanza Secundaria, así como con otros profesionales directamente relacionados con ciertas formas de gestionar de la diversidad lingüística y cultural que desde la Administración educativa se determinan.

De manera tangencial, en esta investigación, al intentar hacer emerger los discursos desplegados por diferentes agentes inmersos en distintos dispositivos pedagógicos, nos permite dar cuenta de los criterios que están en la base para la gestión de la diversidad cultural, en los centros de Enseñanza Secundaria. Criterios relacionados con el rendimiento y la adaptación escolar¹⁴, entendida ésta como la asunción del alumnado de la actitud que la escuela entiende como “normal”, y que nos acerca a los trabajos desarrollados desde la perspectiva socio-antropológica de etnografía y educación (Jociles y Franzé, 2008). Discursos y prácticas que responden a las “nuevas lógicas del racismo” (Wieviorka, 1992), con los efectos de exclusión, discriminación y marginación, aunque presentadas de forma sutil, encubierta y políticamente correcta, para evitar ser sancionados. Las aportaciones de Van Dijk (1993, 2003), que como ya hemos señalado, nos ayudan a identificar estas nuevas lógicas de funcionar del racismo institucional, que se alimenta de los “discursos de élite”, en aquellos discursos que tienen capacidad de influir en otros discursos, dada su mayor capacidad de difusión: medios de comunicación, discursos políticos, discursos de profesorado y gestores/as, de técnicos/as y administradores/as.

Por otra parte, la categoría social “inmigrante” estudiada en los contextos jurídicos, culturales, económicos y de clase, de género, es una categoría especialmente esencializada. Hoy se es considerado inmigrante, con todas las cargas de valor negativas, desprendiéndose de su sentido de cambio o transición demográfica. En esta investigación indagaremos lo que significa para el alumnado denominado de origen extranjero y para sus familias las categorías de extranjero y de inmigrante. En todo caso, se fija una categorización social que traspasa a las familias y a sus criaturas, y que parece alojarse en los “genes que portan estigma” (Goffman, 2010). Por ello se habla de “segundas generaciones”, “terceras generaciones”, para referirse a las criaturas de las personas migrantes que, en su momento, cambiaron de lugar de residencia por motivos laborales o de búsqueda de mejores condiciones de existencia. En muchas investigaciones se muestra cómo categorizan al alumnado inmigrante extranjero (Olmos, 2013); de tal forma que éste es representado como un alumno/a que carece de recursos económicos, con dificultades de aprendizaje y con una cultura radicalmente diferente a la “nuestra”.

¹⁴ Esta tesis pretende mantener un diálogo con otras tesis recientes que dan cuenta del proceso de construcción de la diferencia en el espacio educativo, desde las retóricas de la igualdad, en un contexto donde la migración se vive como un problema (Olmos, 2009; Rubio, 2013). Por ello, las herramientas del análisis crítico de discurso nos permiten conocer las diversas estrategias de construcción de la diferencia hacia el migrante calificado de extranjero, que posibilitan “afirmar sin afirmar, decir omitiendo y diferenciar ocultando”.

¿Cómo se articula¹⁵ y se visibiliza este proceso de construcción de la diferencia? En las investigaciones que hemos consultado, se plantea que cuando se hablan de los problemas de la escuela, al conectar inmigración y escuela, emergen tres cuestiones de especial importancia: que el sistema educativo no tiene suficientes recursos, que la calidad de la educación está descendiendo y que la convivencia dentro de la escuela está cada vez más deteriorada (Rubio, 2013). De nuevo nos sitúan ante los problemas de la escuela con o sin el alumnado de origen extranjero (Moya, 2014). Por ello, para Rubio (2013) es más acertado hablar de “nuevo racismo” que de “nuevos problemas” causados por la población inmigrante en la escuela. Este aspecto informa del contexto, ya que nos encontramos un sistema educativo profundamente monocultural, que no es capaz de responder de manera satisfactoria a la diversidad cultural.

Las políticas de educación intercultural que se están implementando se dirigen, mayoritariamente, a solo una parte de la población escolar, la del alumnado de origen extranjero. Se trabaja para que este alumnado aprenda español lo más rápidamente posible, para que pueda incorporarse lo más rápido posible al funcionamiento normalizado de la clase y también se trabaja en el plano de la educación compensatoria; se realizan actividades relacionadas con el folklore, en donde se da la circunstancia de que el alumnado de origen extranjero muestra, y el alumnado autóctono actúa de espectador (Olmos, 2013, p. 183). Todas estas actividades fijan su atención en el “otro”, con la excusa de que debe integrarse. El concepto de integración que subyace a este modelo se asemeja al de asimilación o al de incorporación segregada. Como alternativa: ¿por qué no incorporar la enseñanza de las lenguas maternas del alumnado de origen extranjero?; ¿por qué se hace la enseñanza del español fuera del aula normalizada y, en su caso, fuera del centro educativo?, ¿por qué no se modifican en absoluto los contenidos curriculares?

En todo caso, estudiar la construcción de las identidades a través de los discursos, supone evidenciar el entramado de poder y control social que operan a partir de determinados principios de clasificación (Bernstein, 1989; Foucault, 1970). Por ello, este estudio pretende contribuir a formas de educación más inclusivas y transformadoras, ante un presente que se nos presenta cargado de desigualdad. En este sentido, nuestro objetivo es visibilizar los mecanismos que contribuyen a la producción del orden social, de un orden simbólico que genera seres desechables, puras mercancías en un espacio caracterizado por formas de control basadas en el “miedo al otro, a la otra” (Rendueles, 2013; Han, 2014b; Tizón, 2011). Y en esta tarea, las teorías de la resistencia de Willis (1977) nos sirven para agudizar la mirada, y localizar en cada espacio educativo y social los síntomas del ejercicio del poder, de un poder-dominación. La aportación de Torres (2011) al concepto de justicia curricular nos permite pensar en praxis educativas más emancipadoras; aspecto al que también contribuyen las

¹⁵ Se articularía a través de los siguientes discursos: el alumnado de origen extranjero no como sujeto de pleno derecho, que entra en competencia con los autóctonos; se produce una merma de la calidad educativa, con otros dispositivos para su atención, con profesorado específico (ATAL: aulas temporales de adaptación lingüística; ALL: aulas de inmersión lingüística); en los discursos sobre la convivencia escolar: existencia de un “supuesto umbral de tolerancia” en las aulas, que sobrepasado crea conflictos, roces y toda una serie de problemas de convivencia múltiples. Discurso de carácter preventivo.

aportaciones de Esteban-Guitart y Vila (2013) con sus conceptualizaciones sobre los fondos de conocimiento y la educación como praxis comunitaria.

En la publicación del IDIE de Migraciones (2012) sobre *La inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano*, con la participación en la investigación del colectivo loé, se llegan a unas conclusiones directamente relacionadas con el objeto de estudio de esta tesis, pasamos exponerlas a continuación:

- El momento más difícil de la trayectoria escolar del alumnado de origen extranjero tiene lugar en la **fase de transición, entre el sistema educativo de sus países de origen y su entrada en la escuela de destino**. Hay una diferencia entre quienes han ingresado en la escuela española a una edad temprana (entre 8 y 10 años), a quienes les atribuyen mayores dificultades, y quienes llegan con una edad más avanzada, a los que atribuyen problemas adaptación, sobre todo cuando llegan con más de 14-15 años.
- Para el propio alumnado inmigrante, su entrada en las aulas de Madrid y de Barcelona ha supuesto un importante difícil momento de transición: han tenido que elaborar **el duelo migratorio (familiar y social) y el duelo escolar**, consecuencia del cambio entre sistemas educativos. En este último punto, según varios informantes pertenecientes al colectivo del profesorado, se encuentran afectados tanto por los horarios (más largos en España) y la cultura escolar (en especial la relación profesorado-alumnado), como por los contenidos curriculares (“más bajos en el origen”). Esta opinión será cuestionada por el colectivo inmigrante, en alguna de las entrevistas realizadas, y los grupos focalizados realizados con alumnado y familias.
- En el grupo focalizado con docentes, éstos consideran que el alumnado migrante al llegar a España tiene que hacer frente al **duelo migratorio**, una nueva situación familiar, derivada de la reagrupación, en donde tienen que volver a convivir con una madre (o padre y madre) del que estuvieron separados durante un tiempo; lo cual obligaría a un gran reajuste emocional que supone la pérdida (de ahí la denominación de “duelo”) del modelo idealizado de la relación en la distancia y la costosa recomposición de las relaciones cotidianas. Las múltiples situaciones descritas avalan la referencia del profesorado a la existencia de una situación de **“duelo familiar”** producida por la reagrupación familiar, aunque no queda constatada la obligada incidencia negativa de este reajuste emocional en la escolaridad.

Del análisis de la investigación coordinada por Braga y Hevia (2009), titulada *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*, así como del estudio coordinado por UNICEF sobre *La infancia en Asturias 2015*, destacamos los siguientes aspectos por su vinculación directa con la investigación que presentamos:

- Se explora en el ámbito socio-familiar de los menores migrantes el **duelo vivido en los primeros momentos**. Uno de los temas que se explora, en la vida de estos menores fuera del entorno escolar, es cuándo y cómo llegan a nuestra comunidad, cómo es el proceso de adaptación a la nueva situación y **cómo viven en el duelo** de lo que han dejado atrás (Braga y Hevia, 2009, pp. 21, 51).
- Los/las niños/as viven, en el momento de su llegada, un duelo, **sintiendo una terrible añoranza y deseos de volver a su país**: “Entonces, el duelo, tú sientes que el niño tiene duelo y le dura mucho tiempo (...) **El duelo por su tierra, el duelo por la abuela, por los amigos**, el conocer a una persona que lleva siete años sin verla y que le dicen que su madre (...) Yo te digo, por ejemplo, este niño es el paradigma del duelo, yo creo que no crece, no espabila, no... nada, porque él añora muchísimo aquello” (Braga y Hevia, 2009, p. 67).
- Así, **cuando llegan viven necesariamente un duelo**, siendo importante que todos los profesionales que trabajan con ellos **sean conscientes de esa situación y les ayuden** a expresar sus sentimientos, a sentirse acogidos y a desarrollar la confianza suficiente en sí mismos como para poder abordar nuevas amistades (Braga y Hevia, 2009, p. 81).
- Al igual que sus progenitores los niños/as también viven el duelo por la separación de su tierra, sus amigos/as, la familia que dejan, etc. Además, en muchas ocasiones, **estas situaciones se agravan** porque los menores son reagrupados con sus madres-padres después de varios años y se encuentran no solo en un país, idioma y cultura nuevas, sino también con una familia nueva (madres/padres con otra pareja, que tienen otros hijos/as...). Los menores precisan de un **período de adaptación** (Braga y Hevia, 2009, p. 194).
- No se debe “psicologizar” ni etiquetar médicamente lo que a menudo tiene que ver con un **lógico sentimiento del duelo** en un niño/a o adolescente que lo que necesita es un **acompañamiento educativo** para poder superarlo (Braga y Hevia, 2009, p. 203).
- Los menores de origen inmigrante constituyen un segmento de la infancia altamente **vulnerable**. A su condición de menor de edad se suma el de ser extranjero o extranjera (...) Los escenarios que nos podemos plantear ante la infancia de origen inmigrante son múltiples, debido a su heterogeneidad y diversidad (...) La forma de migración infantil más frecuente es hacerlo con la familia. Cuando la migración se realiza en familia, los menores experimentan las mismas situaciones que sus progenitores, teniendo que enfrentarse a privaciones de necesidades básicas en los primeros momentos y **sufriendo las tensiones y desajustes emocionales propios de la migración**. Es muy difícil que los niños y niñas eludan el estrés y sufrimiento de los padres durante todo el proceso migratorio (...) Durante todo este proceso, son muchos los **derechos fundamentales de los menores** que pueden verse vulnerados (como la educación, la salud, la vivienda, etc.) (...) Menores de origen extranjero que han nacido en España pueden experimentar una **crisis de identidad** que conlleva a que ellos también se sientan extranjeros en su

propio país (...) Los menores que se han visto forzados a permanecer separados de sus progenitores durante períodos más o menos prolongados y, en un segundo momento, obligados a realizar la migración, pueden vivenciar durante el período de separación una **desvinculación familiar** en donde experimenten **sentimientos abandono** y sus progenitores se conviertan en auténticos desconocidos (...) La edad del menor es determinante en el momento en que los padres inician la migración y cuando éstos son reagrupados, siendo los menores con **edades cercanas adolescencia quienes presentan mayores dificultades** (...) La **reagrupación** no termina cuando los menores se reencuentran con su familia, sino que es un **proceso mucho más complejo** en donde las familias pueden verse desbordadas ante los **desajustes emocionales y la fractura de las relaciones paterno filiales** (...) Escenarios muy complejos que exigen de **medidas específicas** teniendo como referencia los derechos de estos menores (Hevia, 2015, pp. 70-72).

- Los informes existentes muestran que el sexo, el origen (inmigrante, minoría étnica...) y el nivel económico y educativo de las familias, junto con algunas características de las escuelas, explican las principales diferencias en el éxito escolar. (...) Es también un hecho que el abandono tiene un mayor impacto sobre algunos colectivos como menores inmigrantes o gitanos (San Fabián y Braga, 2015, pp. 42-43).

En este apartado del diálogo con otras investigaciones no podemos olvidar la contribución de Louzao (2009) en su tesis *Diseño, desarrollo y Evaluación de un Proyecto de Educación Intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*; en donde pone de manifiesto las situaciones de ansiedad y estrés entre el profesorado al tener que gestionar la diversidad cultural que se manifiesta en el aula, como consecuencia de la incorporación de alumnado de origen extranjero, en muchos casos con desconocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza, y las dificultades de las familias para ayudarles a las tareas escolares; y cómo este estrés repercute en el propio alumnado.

Expongo, a continuación, algunas de las conclusiones a las que llegué fruto de la investigación desarrollada en 2009, ya que constituyen la urdimbre para la formulación de **los objetivos e interrogantes de la tesis que presentamos**.

Consideraciones finales del estudio realizado en el 2009	Aperturas para una nueva investigación (del 2009 al 2015). Objetivos que guían la tesis
Es necesario utilizar técnicas etnográficas si queremos dar cuenta de la complejidad de las identidades. La entrevista biográfica-narrativa se percibe adecuada ya que contribuye a dar protagonismo a los actores sociales, al tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en las historias de vida, incorporando diversas temáticas e incidentes críticos, y manteniendo cierta continuidad en el tiempo (aspecto longitudinal).

Consideraciones finales del estudio realizado en el 2009	Aperturas para una nueva investigación (del 2009 al 2015). Objetivos que guían la tesis
que permite deconstruir los discursos en función de los efectos políticos que desencadenen.	
La educación tiene una dimensión ideológico-política. Algunos actores sociales lo reconocen, pertenecen a la comunidad discursiva de la política cultural (Rodríguez, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar en los discursos de las/los profesionales las posibilidades del cambio en educación para promover una inclusión educativa real.
Los discursos hegemónicos de inspiración terapéutica y de fuertes subjetividades académicas se explican a partir de sus condiciones de posibilidad: un fuerte individualismo y una lógica meritocrática.	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar los discursos que son mayoritarios en la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos por sus efectos en los procesos de subjetivación.
Las medidas de apoyo y de atención a la diversidad dirigidas al alumnado de origen extranjero contribuyen a crear identidades devaluadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar el discurso de los/las profesionales, de los dispositivos específicos creados desde la administración educativa para atender al alumnado denominado de incorporación tardía. • Interpretar los discursos que manejan los/las profesionales del apoyo, focalizando el análisis en el signifiante “duelo migratorio” y en los límites del discurso al plantear la propuesta para una educación inclusiva.
Las identidades nacionales cobran peso en la imagen de la inmigración, debido a unas políticas de gubernamentalidad concretas. Es necesario reivindicar otras dinámicas en la construcción de vínculos colectivos, basados en el reconocimiento del otro/a y en la solidaridad, en el marco de un concepto de identidad “transnacional”.	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar cómo vive el alumnado y las familias la categoría inmigrante y extranjero/a. • Analizar cómo resuelven sus “múltiples pertenencias”, las posibilidades de las identidades mestizas. • Explorar la importancia de los vínculos en el denominado trabajo del duelo asociado a la experiencia migratoria.
Es necesario problematizar el uso de categorías para la clasificación y gestión de la diversidad cultural (inmigrante, extranjero/a, el alumnado de incorporación tardía, necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades educativas especiales, etc.) por las escasas expectativas que generan en los agentes escolares respecto a sus posibilidades de aprendizaje y mejora. La lógica burocrática-administrativa de gestión de la realidad educativa genera procesos de subjetivación que condicionan la construcción del autoconcepto.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los efectos del uso de categorías cerradas que solo tienen sentido en una lógica burocrática-administrativa de organización de la realidad. • Reflexionar sobre los prejuicios que se generan en una categorización dicotómica de los procesos socioculturales.
Una demanda de reconocimiento activo en el intercambio intercultural, solo es posible con una praxis de redistribución.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la necesidad de políticas de reconocimiento y de redistribución.
La cultura, la biografía, las identificaciones de origen, etc., inciden en los valores que configuran la forma de entendernos con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre cómo se pueden subvertir los códigos profesionales analizando los efectos políticos de los mismos, en los sujetos encarnados.

Consideraciones finales del estudio realizado en el 2009	Aperturas para una nueva investigación (del 2009 al 2015). Objetivos que guían la tesis
<p>La experiencia biográfica se construye en un campo profesional (Bourdieu, 2006, 2008) en el que las relaciones de autoridad se encuentran legitimadas por diversas prácticas sociales, y en el campo educativo por los códigos profesionales (Cuesta, 1997).</p>	
<p>En los centros educativos se generan identidades en donde hay que analizar si son de sumisión o permiten “actos creativos y libres”. Esto se relaciona con las estrategias de poder que se ponen en marcha y el tipo de discursos que utilizamos para relacionarnos con la realidad. El reto es construir sociedades más justas e igualitarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre cómo podemos avanzar en la construcción de experiencias de participación democrática en educación intercultural, en los lugares que habitamos profesionalmente. • Analizar las posibles prácticas de resistencia, en donde se nos interpela sobre el sentido de lo que hacemos y a quién beneficia o perjudica nuestra praxis.

Tabla 1. Objetivos que guían la tesis. Elaboración propia.

2.2. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

El tema de la construcción identitaria es complejo, sobre todo en un contexto social caracterizado por la incertidumbre, la rapidez, la precarización y la individualización; y en donde los movimientos migratorios se hacen a dimensiones transnacionales, aunque las personas, a diferencia de las materias primas, encuentran más barreras, bajo la forma de fronteras o de impedimentos legales.

Al intentar dar un significado al vocablo identidad, nos encontramos que podríamos dar tantas definiciones como diferentes teorías hay de lo social. La construcción social de la identidad es un proceso dinámico, ligado a la idea de alteridad.

Ramírez (2007) afirma que una de las aportaciones críticas recientes, dentro de una reflexión antiesencialista sobre la identidad, es la de Brubaker y Cooper (2000), en su obra *Beyond “identity”*. Ambos consideran que este término puede referirse a bastantes cosas, afirmando que: *“según nuestra opinión, tiende a significar demasiado (cuando se entiende en un sentido fuerte), o muy poco (cuando se entiende en un sentido débil), o nada en absoluto (debido a su ambigüedad absoluta)”*. Pasamos a especificar alguno de sus sentidos:

- Modos no instrumentales de acción social y política, que suponen la ubicación social a partir de atributos categoriales particularísticos (etnicidad, sexo, orientación sexual), en contraste con aquellos más universalizadores como puede ser la clase social de pertenencia.

- Identificación entre los miembros de un mismo grupo o categoría y sus efectos, en términos de pertenencia, comunalidad, conectividad, cohesión, autocomprensión y autodefinición, solidaridad y lealtad, conciencia y acción colectiva.
- Una condición fundamental, básica, inherente y permanente del ser social en términos de *self*, al modo de Erikson (1974), típico de ideologías etnicistas-racialistas, del nacionalismo y también del civismo político ilustrado.
- Como producto de la acción política y social. Cuando es capaz de auto-reconocerse y de atribuir determinados rasgos, conductas y consecuencias de las acciones a sí mismo (Melucci, 1995).
- Como concepto criticable desde una perspectiva deconstructivista del *self*, al modo en que Foucault (1991) lo interpreta, y desde perspectivas situacionistas de la etnicidad.

A esta dificultad de aislar este término de otros, se suma una consideración de rasgos que podríamos denominar postmodernos, que sostiene que la identidad deja de ser algo natural desde el nacimiento y referida a la comunidad de pertenencia, y se convierte en un problema y en una tarea individual (Bauman, 2005). En definitiva, en este contexto de globalización, la cuestión de las identidades se hace compleja de explicar, e irrumpe la complejidad de la presencia de un otro/a, que es también nosotros/as.

Podríamos definirnos como una suerte de “proyecto proyectado”, contruidos y reconstituidos continuamente, a partir de una variedad de discursos (Ibáñez, 1998; Fernández, 2008; Amorós 2005). Somos, por tanto, sujetos sujetados por la historia y por el escenario de los problemas en que intervenimos y, a la vez, que nos constituimos como sujetos transformadores.

Por tanto, en una **reflexión antiesencialista del concepto de identidad**, tres son los ámbitos en los que este significante se ha pretendido explicar: a) identificación y categorización, b) autocomprensión y ubicación social, y c) comunalidad (compartir atributos), conectividad (interacción, redes) y grupalidad (lealtad, pertenencia, solidaridad). Las relaciones del término identidad con estos ámbitos son de carácter variable y complejo. Tal es así, que hay autores como Gerd Baumann (2004) que desde una perspectiva autopoiética y compleja prefieren hablar de *gramáticas de la identidad*.

Desde el postestructuralismo *el sujeto se construye y no es el punto de partida*, las personas no son entidades establecidas dominadas por el poder, sino que *sus identidades son producto de una relación de poder ejercido sobre los cuerpos*. En este sentido, Laclau y Mouffe (1987) reemplazan el término sujeto por la noción de “posiciones del sujeto”. Con ello pretenden poner el acento en que un sujeto solo se puede encontrar en una estructura discursiva, que a su vez es dependiente, contingente y temporal. Esto nos acerca al concepto de las **identidades como ficciones, como un efecto de los discursos**.

Siguiendo las aportaciones de Ramírez (2007) en el ámbito de la identidad, esta autora la concibe como una categoría, entre otras, de la clasificación y de la práctica, como una construcción de representaciones, de ordenaciones, de interpretaciones e interacciones, por las que nos relacionamos, de maneras específicas, con nosotros mismos y con los demás, en términos de semejanzas, diferencias, proximidad y distancia. Así, desde el punto de vista del sujeto individual, concibe la identidad como una **construcción biopsicosociocultural**, con la que se puede operar y a la que puede referirse en las dinámicas de sus relaciones, para ordenarlas, interpretarlas, cualificarlas, orientarlas, practicarlas conscientemente o no, reflexivamente o no. Desde este punto de vista el sujeto ha de poseer una imagen de sí mismo, que por encima de una experiencia fragmentada y fragmentaria, mantenga para él y para los demás cierto sentido de pertenencia en el tiempo, de modo que no se confunda ni le confundan con los demás, aunque pueda participar de ellos y viceversa, garantizando alguna estabilidad en las percepciones, interacciones y relaciones con los sujetos y con uno mismo. Por otra parte, los ámbitos de esta permanencia y continuidad sociocultural son históricamente variables.

Las identidades pueden definirse, y ordenar la experiencia, en torno a muchas variables: género, edad, parentesco, ciudadanía, grupo lingüístico, oficio, clase social, profesión, actividad, religión, creencia, sociabilidad, orientación sexual, nivel cultural, sociabilidad/grupalidad, grupo étnico, pertenencia holística, etc. En la experiencia, no se viven estas transformaciones, es en la combinatoria de **identidades sociales** cuando éstas adquieren su significado experiencial. Por tanto, huyendo de un análisis esencialista, podemos decir que hay identidades que definen representaciones y prácticas de una manera más totalizante que otras, en tanto que están objetivadas como definiciones que abarcan más dominios de la vida y del ciclo vital. En todo caso, hay que tener en cuenta que *la identidad, en cuanto a su significación, es siempre intersubjetiva, relacional, dialógica, al mismo tiempo que tu identidad remite, en última instancia, a una estructura de poder* (Ramírez, 2007, p. 95).

Las identidades¹⁶ son múltiples, si atendemos a los procesos de carácter psicocultural e histórico que pueden darse en un momento determinado. También pueden pensarse y sentirse como la confluencia de múltiples relaciones, como un lugar de encuentro de procesos más amplios, más allá de nuestra piel, como parte de una cadena o retícula que conecta puntos y nodos, por donde circulan relaciones, acciones y efectos. La identidad remite a procesos de identificación con los otros, con los que uno siente que comparte algo. Sin procesos de identificación no podemos hablar de identidades. Las identificaciones mediante la empatía y la

¹⁶ El estudio de la identidad implica esclarecer las relaciones entre la realidad y sus representaciones; adentrarse en el mundo de las ideas, creencias, imágenes de los actores y constatar sus implicaciones en el entramado estructural-organizativo de los grupos. Para comprender el proceso de construcción de las identidades es necesario partir de que en la realidad social, la cultura nos sirve para explicar el comportamiento humano. Los sujetos construyen su realidad social “a partir de las herramientas culturales con que cuentan en cada momento”: la cultura proporciona “los esquemas” con que los hombres y mujeres analizan e interpretan y, a partir de las percepciones compartidas, identifican sus intereses y construyen significaciones que definen diferentes formas de acción (Cruz, 1997, pp.14, 17). La construcción de las identidades hace referencia a los procesos de construcción de la realidad, que se establece en las relaciones entre la “realidad exterior” y las percepciones que los sujetos realizan de la misma. Esta percepción será diferente según el lugar que ocupen en el espacio social.

toma del lugar y situación del otro/a, permite la construcción de la **autoimagen de sí**, como principio organizador de las experiencias, que será, a su vez, reorganizado continuamente por esas mismas experiencias, que son etnográficamente muy diversas, implicando ámbitos, dominios y prácticas muy variadas (Ramírez, 2007).

La identidad es la forma que tenemos, los seres humanos, de definirnos y sentirnos parte de un grupo. Pero son muchos los grupos, los lugares con los que nos identificamos, de los que nos sentimos unidos. Por tanto, la identidad tiene un sentido individual y particular en cada persona.

Maalouf (2004) afirma que el mundo es multicultural y que se encuentra en tensión permanente por diferencias religiosas, lingüísticas, étnicas, etc. Reconoce, por tanto, la importancia de asumir múltiples pertenencias culturales, también las pertenencias contradictorias, los elementos confluyentes de la historia de vida, y asumirnos como fronterizos de nacimiento, por trayectorias o por deseo. La identidad siempre está configurándose de acuerdo con los contextos y las vivencias que la definen en cada una de las personas, *“mi identidad es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona”* (p. 20).

Precisiones sobre la identidad étnica

Identidad étnica se podría definir como el **sentido de pertenencia** a un determinado grupo social (percibido un origen, creencias, valores y destino compartido), así como los procesos emocionales, cognitivos y conductuales que se derivan del reconocimiento de la propia etnicidad (Phinney, 2003). La **pertenencia** deriva del vínculo, la lealtad y la solidaridad, la compartición y todas las prácticas y representaciones conducentes a la creación del sentido de relación, de inclusión, de participación y de conectividad.

Un concepto vinculado al sentido de pertenencia sería el de **conciencia étnica**, que remite a cómo el grupo se reconoce y se representa a sí mismo como propio, gracias a la reflexividad de sus miembros sobre las formas e intensidades de su adscripción, vínculo y pertenencia, que permiten una identificación entre ellos. Por medio de la conciencia étnica, el grupo se piensa, siente y se imagina para sí y en el juego político, de otras conciencias posibles, de otras grupalidades e identidades (Ramírez, 2007, p. 200).

El modo en que se relacionan identidad, pertenencia y conciencia; la intensidad y reversibilidad de estas dimensiones, puede dar lugar a una **comunidad**. No todo grupo étnico puede considerarse comunidad. Solo aquellas grupalidades que se definen por la intensidad, emocionalidad, lealtad, solidaridad, compromiso, implicación y orientación normativa y prescriptiva de sus vínculos, pueden definirse como comunidad. En este sentido, la

comunicación emocional es crucial en el mantenimiento de las lealtades y de los vínculos grupales (Rodríguez, 2007, pp. 202-205).

Siguiendo con el planteamiento de Rodríguez (2007), las identidades suelen estar ligadas, en su desarrollo y objetivación, a la construcción del vínculo grupal del sujeto y de su reconocimiento del mismo por medio de los *ritos de paso*. A través del nosotros, de lo nuestro, se expresa una identidad compartida denominada *self colectivo* (Postert, 2004).

Brubaker y Cooper (2000) realizan una crítica al concepto de “identidad” en las Ciencias Sociales, y proponen descomponer dicho concepto en tres elementos: **comunalidad**, que hace referencia a la compartición reconocida de atributos y que es objetivada y trabajada con ocasión de acontecimientos, discursos, etc.; **conectividad**, que da cuenta de las relaciones e interacciones y redes que pueden propiciar acción colectiva; **grupalidad**, que hace referencia al sentido de pertenencia, lealtad y solidaridad. Estos autores afirman que ni la coincidencia en compartir unos mismos atributos, ni la conectividad juntas, necesariamente implican o garantizan la grupalidad.

Jiménez (2013) desarrolló una investigación que tuvo por objeto comprender el lugar que ocupa la etnicidad en los procesos de socialización infantil. En todo momento, se planteó la huida de tres reduccionismos habituales, que considera se incurre en los estudios de las migraciones y la infancia: el adultocentrismo, la focalización en el campo escolar y la focalización en un “grupo étnico” con una “identidad” como categoría étic apriorístico de análisis. Considera que para la escuela, como parte del aparato burocrático del Estado, el tratamiento de la etnicidad es muy delicado y sumamente importante. En el espacio escolar cohabitan una gran variedad de pertenencias, lo que hace que en la escuela se produzca una burocratización amable de las etnicidades. Por lo que se genera un discurso intelectualizado, en lenguaje académico, que promueve una forma divisible de las etnicidades, de las culturas, para poder manejarlas sin entrar en conflicto, a través de un lenguaje edulcorado, propio de las instituciones burocráticas. En su análisis puso de manifiesto las tensiones políticas que vive la infancia como sujeto social subordinado, de tal forma que la etnicidad se puede comprender como unas estrategias utilizadas por los niños y niñas, dentro de una lucha más amplia. Muestra, por tanto, la naturaleza contextual de la etnicidad (Okamura, 1981; Díaz de Rada, 2008) que se construye de forma muy distinta según los diferentes campos que configuran la acción social infantil: los campos lúdicos, domésticos, burocráticos, etc. La infancia, como universal cultural (Díaz de Rada, 2003) se considera un período de la vida diferenciado de los demás, durante el cual aún no deben integrarse en las estructuras de toma de decisión; esto supone que la infancia está estructuralmente en un estado de subordinación. Por otra parte, la escuela, como institución burocrática, es la que tiene la autoridad para definir la situación social. Entre estos campos se crean juegos de poder y tensiones, que dibujan un espacio sembrado de contradicciones y atajos donde los niños y niñas desarrollan, con gran creatividad, estrategias políticas para lograr sus objetivos. En este contexto, los etnónimos indican la

posición referencial dentro de un campo social delimitado y definido a nivel local, en donde adquiere importancia la negociación, en la construcción común y consensuada de los códigos.

Identidad y alteridad. Cuando el otro o la otra es inmigrante

Toda identidad se construye en un doble sentido de similitud y de diferencia respecto de los otros o de las otras, expresando, en todo caso, una relación referencial. Es decir, toda lógica identitaria produce “efectos de frontera”, que dan a toda identidad su carácter estratégico y posicional (Hall, 2003), respecto del otro, de la otra, o de los otros u otras.

Alteridad y otredad hacen referencia a la clasificación social de los sujetos como diferentes. Es por tanto una categoría socialmente construida para producir significado y organizar interacciones, relaciones y situaciones dialógicas. En todo caso, al referirnos a la construcción de identidades, estamos haciendo referencia a un proceso sistémico, un proceso de reducción de una complejidad externa, sobre la que se opera un cerramiento operacional, siempre incompleto. A la necesidad de interactuar y construir un “nosotros”, se contraponen el miedo de la diversidad y la salvaguardia del “yo”, dentro de una realidad hecha de múltiples pertenencias, por lo que se deben enfrentar a la “opacidad” del “otro” concebido como un extraño. Por otra parte, “en esta sociedad fluida se necesita conocer al extraño” (Bauman, 2002) y los mecanismos que “sirven” para conocerlo, también sirven para generalizar al Otro y estigmatizarlo, sobre todo, cuando éste se encuentra en una posición de inferioridad o con una dificultad para representarse positivamente (Bondanini, 2014, p. 31).

Por otra parte, “los otros”¹⁷ pueden ser recursivamente incorporados y recreados internamente como microentornos para mi propia construcción identitaria. Las identidades también pueden ser reconstruidas como una alteridad para mí mismo; yo puedo ser mi otro, con el que converso y discuto. En este sentido, las identidades postcoloniales se construyeron a partir de sus propias experiencias y representaciones de colonización, entre las que se incluyeron y reestructuraron las imágenes y prácticas que los propios colonizadores tenían sobre sí mismos y sobre los demás. Alteridad e identidad son, por tanto, categorías posicionales (Ramírez, 2007).

Desde una concepción de las naciones como comunidades imaginadas (Anderson, 1993), o en las investigaciones psicoanalíticas y en la antropología posmoderna, la identidad y alteridad se conceptúan como **construcciones ficcionales**¹⁸. Esta expresión alude al carácter construido de lo propio y de nuestra identidad (Barañano, García, Cátedra y Devillard, 2007).

¹⁷ El concepto de “otredad” está directamente relacionado con el de identidades y el de construcción de diferencias, por lo que cuando se pone como barrera las diferencias entre las personas, puede dar cabida a otros conceptos que se expresan y manifiestan a través del prejuicio, el racismo y la xenofobia.

¹⁸ Un factor que fortalece la distancia entre “nosotros” y “otros” se da cuando se realiza un uso de la memoria que sirve para fortalecer el reconocimiento de la propia identidad, frente a las minorías excluidas. En todo caso, esto nos muestra que la

La reinención de identidades fuertes, de mitos locales y de costumbres asentadas se alimentan de la percepción de la inferioridad del otro, o de su monstruosidad, y los medios de comunicación les dan visibilidad con imágenes estereotipadas. Goffman (2010) desvela los procesos que se ponen en marcha para estigmatizar al Otro, que no son más que la creación de condiciones para facilitar la autopercepción de inferioridad por parte del excluido/a, y la naturalización de la diferencia, con el consiguiente fortalecimiento de la identidad predominante.

Por otra parte, si bien la cuestión de la diferencia está relacionada con el tema de la identidad, es decir, el sujeto se reconoce a sí mismo reconociendo al otro como diferente de sí, este proceso se realiza en la colectividad. Es decir, el grupo se reconoce como tal, diferenciándose de los otros. En todo caso, el tema de la diferencia, ya sea a nivel micro o macrosocial, nos conduce a un sistema complejo de relaciones que tienen que ver con la gestión de las relaciones de poder, la legitimación y el reconocimiento.

La representación del extranjero como un *otro* no puede concebirse de manera aislada, ya que existe como término de referencia con nuestra identidad. Se define como parte de una relación que para representarse pasa por la noción de código implícito, que atribuye un estatuto simbólico al otro. Este código se define mediante un sistema de conocimientos, definiciones y de otras relaciones. Por tanto, cómo se imagine y se represente al extranjero, depende del estatuto simbólico que se le atribuye. El extranjero es una figura paradigmática para la sociedad, ya que con su subjetividad respecto a la sociedad receptora, permite a ésta reconocerse y definir su propia identidad. En este sentido, él incorpora a la nueva sociedad como lo que se espera de él, como un huésped (Simmel, 2009). Así pues, el extranjero inmigrante es bien acogido mientras se considera útil; existe para el Estado únicamente como trabajador (Bruno, 2013).

Según Bruno (2013), la/el inmigrante se encuentra en una situación compleja, al “no ser todavía” a todos los efectos miembro de la comunidad receptora, se une un “no ser más”, perteneciente a la sociedad de origen. Y esto pasa no solo a través del reconocimiento de la imposibilidad de servirse de los propios códigos culturales para descifrar los modelos del nuevo espacio social, ya que la experiencia del viaje, del contacto con lo nuevo, transforma su percepción de la realidad, su bagaje de referencia. Este **trauma del desarraigo**¹⁹ causa del conflicto del **Self dividido entre lo viejo y lo nuevo**, que puede ocasionar una **pérdida identitaria** a la que se intenta hacer frente entrando en la nueva realidad, aferrándose al

identidad se puede interpretar como efecto de un constante reconocimiento, en donde la interacción con el “otro” construye y modela la identidad, en una relación marcada por la intersubjetividad.

¹⁹ El trauma de desarraigo es estudiado, bajo otro punto de vista, por Kristeva (1991). Esta autora ahonda en el procedimiento de anulación del pasado que se lleva a cabo en el momento del alejamiento de la propia tierra. Las distancias espaciales y temporales se sobreponen, con el deseo de acercarse a los códigos culturales del nuevo lugar de vida; de este modo, la persona inmigrante puede eliminar su propio pasado buscando aventurarse en la nueva realidad. Este intento se traduce en una **dobles ausencia**: el pasado está lejos, y el presente todavía no está aferrado (Sayad, 2011).

pasado (Green, 1947; Sayad, 2011). Por otra parte, en opinión de Green (1947), si bien solemos hacer experiencia de los períodos de transición y de conflicto, el período de conflicto suele ser permanente para el individuo inmigrante si está ubicado en un espacio marginal.

En todo caso, es importante analizar cómo se producen las relaciones de alteridad²⁰ y cómo éstas se articulan en los procesos de construcción de las diferencias que estigmatizan a grupos sociales enteros, y a personas concretas de una sociedad dada (García, Granados y Pulido, 1999).

La alteridad²¹ referida a una relación de diferencia como extrañeza, en donde no se produce una identificación con el “otro”, puede estar motivada tanto por el no contacto (desconocimiento) como por el contacto y, en la mayoría de las ocasiones, vehiculizada por las **relaciones de poder simbólicas**, donde un grupo o individuo domina, en términos culturales, sociales, políticos y/o económicos, a otro debido a la existencia de intereses ideológicos, lo que hace que el proceso desemboque en la construcción de la diferencia, que genera desigualdad (Bañón, 2002).

En la configuración de estas relaciones sociales, las categorizaciones y las comparaciones endogrupo/exogrupo tienen una importancia fundamental. Categorizamos el mundo y establecemos comparaciones entre los grupos resultantes, donde homogeneizamos interna y externamente, y atribuimos características positivas al endogrupo y negativas al exogrupo. En este proceso, los discursos, en tanto que formas de hablar y de relacionarnos de y con el “otro”, permiten legitimar situaciones, y crear una serie de efectos, entre ellos, la **producción de subjetividad**. No podemos olvidar que las élites simbólicas controlan los contextos de los eventos comunicativos, para desarrollar fenómenos de persuasión y manipulación, con el objetivo de crear representaciones mentales (opiniones, actitudes, ideologías), a través de una autopresentación positiva del “nosotros” y de una presentación negativa de los “otros” (Van Dijk, 2003).

Un análisis en profundidad de las estrategias discursivas, de los “discursos de élite” (Van Dijk, 1993) sobre la construcción del problema migratorio, nos permiten visualizar los argumentos que se utilizan para que determinados discursos queden legitimados, y para construir la diferencia, con la finalidad de convencer y crear consentimiento. Destacamos las siguientes estrategias (Bañón, 2002; Olmos, 2013; Van Dijk, 1997):

- En el discurso político es bastante habitual encontrar afirmaciones sobre el fenómeno migratorio que responden a lo que Van Dijk (1997) identifica como disculpa anticipada. Consisten en sentencias en donde el primer término de la argumentación es una

²⁰ Brouillard (1996) sostiene que “con la modernidad se entra en la era de la producción del Otro” y el racismo “crea desesperadamente al Otro bajo la forma de mal que hay que combatir”.

²¹ Se entiende como una construcción social, relativa y contingente (Berger y Luckman, 1995).

autopresentación positiva, de desvinculación al racismo, por lo que inmigración no se percibe como problema, para, a continuación, incorporar un **pero**, en donde se esbozan toda una serie de razones que problematizan al migrante.

- Sin llegar a declarar literalmente que “la inmigración es un problema” se habla del fenómeno siempre relacionándolo con **aspectos negativos del mismo**: se asocia a “drama social”, a “tragedia humana”, “miseria”, “catástrofe sin precedentes”, “marea que invade”. Es decir, se describe el proceso y el escenario migratorio de una manera altamente problematizada sin apenas usar el calificativo “problema”, pero obviando hablar de integración, convivencia o de interculturalidad.
- Se habla de la inmigración como problema de manera eufemística. Se refiere a la misma como un **problema técnico y de gestión**, de manera que se sostiene una imagen problematizadora y negativa, pero expresada de forma muy sutil: “si los/las inmigrantes generan problemas en nuestra sociedad es porque no estamos gestionando bien su llegada y permanencia, que debería estar más controlada”, es decir, debería reducirse. Se contribuye por tanto a la representación del inmigrante como “no deseado” al que hay que controlar, vigilar y no “dejar entrar”, cuando no expulsar; pero enunciada de manera políticamente correcta.
- **Culpar a la víctima de su propia situación**. Se trata de todo un conjunto de discursos y declaraciones que afirman que la inmigración no supone por sí ningún problema, sino que el problema son las situaciones de racismo que a partir de la misma se generan. Se rechaza formalmente el racismo, debido a sus connotaciones negativas, en las sociedades que se definen como democráticas, pero no nos interpela directamente.
- Manteniendo un **doble discurso** que sostiene a nivel genérico que la inmigración no es un problema, pero que se torna distinto cuando se abordan cuestiones concretas. Entrarían en este apartado manifestaciones del tipo: “la inmigración es una oportunidad para enriquecernos culturalmente” (cuando se habla en general); no obstante, “la creciente llegada del alumnado extranjero está ocasionando muchos problemas en el sistema educativo” (ante una temática concreta).

Por otra parte, siguiendo las investigaciones desarrolladas por Olmos (2013), las tres categorías sociales en torno a las que, tradicionalmente, se ha construido la diferencia son las de género, clase social y “raza”/“etnia”. Todas ellas han permitido establecer relaciones de otredad, a partir de las cuales se han naturalizado las desigualdades sociales, al estar apoyadas por ideologías como el androcentrismo, clasismo y racismo, respectivamente. En este sentido, **la categoría “inmigrante/extranjero” se está construyendo como la máxima figura de alteridad en el contexto español actual**. Son numerosos los estudios que en el momento actual señalan en esta dirección, exponiendo toda una serie de imágenes con que se relaciona al inmigrante extranjero y toda una serie de significados que se le asignan desde diversas esferas de la realidad. Desde la normativa que regula sus derechos, distinta a la que regula los del resto de la

ciudadanía, los medios de comunicación de masas, las encuestas de opinión, las instituciones como la escuela, los discursos políticos, las administraciones públicas, etc. Todas ellas contribuyen, de manera particular, a la construcción de la imagen de inmigrante extranjero como diferente, distinto, desigual al resto de ciudadanos, como el “otro” de las sociedades contemporáneas, como una figura social que desprende negatividad y provoca rechazo. En la construcción de la figura del “inmigrante/extranjero” como el “otro” participan elementos que tienen que ver con la clase social, con la procedencia y con la pertenencia cultural-étnica. Esta nueva forma de alteridad está conformada por elementos de diferenciación de carácter jurídico, cultural, técnico, económico y de clase, e incluso de género, de manera que la diferencia de desigualdad con el “nosotros” es radical y presentada de manera esencializada, por tanto la convivencia intercultural se percibe más como un problema que como una oportunidad (Olmos, 2009, p. 435).

Identidades en la adolescencia

Si concebimos el desarrollo de una persona como resultado de una “participación guiada” en escenarios socioculturales, históricamente situados y/o institucionalmente organizados; es en estos contextos de actividad donde las personas se apropian de las **formas implícitas de la vida compartida** (las maneras tácitas de creer, sentir y actuar), así como las **formas explícitas de vida compartida** (artefactos culturales). Esto es, participando en diversos “contextos socioculturales”, como pueden ser la familia, la escuela, el barrio y los medios de comunicación, exploramos diversos roles, participamos en relaciones interpersonales o interactuamos en actividades significativas (Bronfenbrenner, 1987). Desde esta perspectiva, no podemos entender a la persona adolescente fuera de los escenarios de la vida (locales, globales, familiares, políticos, etc.) en donde construyen sus identidades. A lo que hay que añadir que parte de las mitologías adolescentes y juveniles se construyen a través del discurso televisivo, de la publicidad y de los nuevos contextos de integración en redes digitales (identidades digitales).

Es necesario, por tanto, entender lo que significa el escenario actual de la globalización económica neoliberal y de los contextos cada vez más multiculturales de nuestras sociedades, con el fin de situar adecuadamente el escenario en que tiene lugar esta transición psicosocial que denominamos adolescencia. Este aspecto lo abordaremos con más profundidad en el capítulo 4.

Hargreaves (2008) afirma que en las “sociedades occidentales”, la adolescencia es un período en que la gente joven experimenta una profunda transición en su desarrollo social físico o intelectual; es un tiempo de cambios rápidos, de tremendas dudas e intensa “autorreflexión”.

La adolescencia se puede conceptualizar como un **período de transición**²² entre la infancia y la edad adulta, con etapas que incluyen la pubertad y la maduración. Se caracteriza por una transformación en todas las dimensiones humanas: la emocional, psicológica, social, neuronal y física (Schulz, Molenda-Figuera y Sisk, 2009).

La adolescencia como proceso de construcción identitaria depende de los entornos y de los ámbitos en donde las/los adolescentes se desarrollan y donde negocian su incorporación en el espacio social. Una tarea que influye de manera relevante en la construcción de la identidad, en esta etapa, es la capacidad de elaborar historias de vida, ya que esto supone organizar narrativamente las experiencias pasadas y proyectar las futuras.

Necesitamos vínculos afectivos incondicionales y duraderos con personas significativas, como fuente de seguridad y protección, necesitamos, por tanto, disponer de una red de relaciones sociales que generen sentimientos de pertenencia a una comunidad y, finalmente, necesitamos satisfacer deseos sexuales (López, 1985). Si la/el adolescente no adquiere el reconocimiento por parte de los otros/as, no se siente aceptado/a ni valorado/a por las personas significativas y el entorno donde se desarrolla, no podrá alcanzar una autoestima positiva, es decir, una imagen de sí mismo o sí misma satisfactoria (Fierro, 2005).

Díaz de Prada (2005), en el artículo titulado *¿"Invencción" de la adolescencia migrante?*, plantea que si bien en épocas pasadas, y en otras culturas, la transición entre la dependencia (infancia) y la madurez (adulthood) se producía mediante ritos de paso socialmente codificados y valorados, la implantación del Estado Moderno en Occidente supuso que la infancia (categorizada como "minoría" de edad legal), se convirtiera en una cuestión pública del Estado. Como contrapunto, a medida que la infancia adquiere mayor implantación, se ha hecho necesario un largo proceso de desinfantilización para llegar a la madurez (autonomía), y es este corte o proceso personal caracterizado como "la muerte de la infancia" lo que se define como adolescencia. No es la juventud, solo la primera parte²³ de la misma, y tampoco tiene unos límites temporales fijos. A pesar de esta situación, la adolescencia en cuanto a fase de mutación, de cambio, es "tan capital como la fase de nacimiento y los primeros días de la vida para el niño", en palabras de Dolto (1990).

²² La adolescencia es un período de enormes cambios físicos, cambios en el cuerpo, de maduración de las características sexuales primarias y secundarias, con un aumento en la actividad mental formal. Las cuestiones relacionadas con la identidad se convierten en una de las grandes preocupaciones para ellos y ellas. Buscan su identidad, y para ello deben establecer primero quiénes son, y cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y compañeras, así como dónde encajan, en el conjunto de la sociedad. La socialización entre amigos/as se muestra de esta forma prioritaria. Karpov (2005), neovygostkiano, señala la importancia de la identidad y de la interacción con el grupo de iguales, como principal actividad promotora del desarrollo. Los valores y las normas que regulan las relaciones entre los miembros de la sociedad, así como la consciencia del sí mismo, se adquiere en el contexto de las interacciones interpersonales, especialmente de los amigos y amigas. En sus estudios diferencia entre dos agentes de mediación social: los adultos significativos y los iguales.

²³ En todo caso, los sectores juveniles se encuentran, en general, inmersos en un proceso de formación, sometidos a múltiples instancias socializadoras (familia de origen, sistema escolar, un grupo de iguales, medios de comunicación, ámbito laboral, etc.) que actúan simultáneamente, pero no con la misma intensidad ni de manera convergente, en cada tramo de edad; el fin último sería la adquisición de autonomía. En el caso de adolescentes migrantes, existe un "allí" (origen distinto) espacial o culturalmente considerado, además del "aquí", en el que coinciden con las/los adolescentes "autóctonos".

El interés en este sector de población ha llevado a establecer varios momentos de transición en esta etapa previa juvenil y diferenciada, entre la infancia y el mundo adulto. También surgen términos de forma concomitante, como sería el de preadolescencia, la adolescencia propiamente dicha y el de adolescencia permanente. En el momento actual, hay que tener en cuenta que autores como Feixas (2005) hablan de la transición de la adolescencia a la *adultescencia*, en el sentido de que hoy la adolescencia es virtual y la protagoniza la generación de la red de jóvenes que no se resisten a la adultez, pero que erran hacia un futuro incierto. En la teoría de Erikson (1974), durante la adolescencia, el individuo debe enfrentarse una crisis de identidad versus confusión de identidad, que se traduce en encontrar un sentido a su vida que encaje con el rol que debe representar en la sociedad; para ello, debe plantearse descubrir quién es, quién podría llegar a ser y quién quiere ser.

La identidad se construye como producto de una comprensión del propio ser, del ser de los otros y de la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás (Jenkins, 2006). Este logro se consigue en compañía, por lo que se relaciona el período de la adolescencia con la necesidad de pertenecer a un grupo, a las interacciones con las amistades y a las conductas de rebeldía y/o protagonismo.

La infancia y adolescencia son etapas del desarrollo humano en las que se experimenta y negocia todo el tiempo con el género de manera creativa (Connell, 2002). La identidad de género se transmite culturalmente a través de expectativas, normas, roles, valores, creencias, actitudes y comportamientos. La cuestión es analizar en qué medida hombres y mujeres están conformando identidades diferentes, por vivir experiencias distintas entre los sexos y similares dentro del mismo sexo, y en qué medida esta diferenciación produce desigualdad, que se traduce en injusticia, bien por sobrecarga de las tareas domésticas, por expectativas diferentes hacia el futuro sociolaboral, por disfrutar de menos márgenes de libertad en las actividades de ocio, por establecer un control heterónomo sobre su sexualidad y sobre su cuerpo, etc. Por otra parte, la pensadora y activista transexual Kim Pérez propone la denominación de “variantes de género” para referirse a todas las personas menores de edad que trasgreden el binarismo hombre/mujer, una categoría que incluiría a quienes “no se ajustan o no quieren ajustarse a la estereotipada categoría sexo-género que todavía nos domina” y que trata de no cristalizar en un término fuerte como el de transexualidad “la gran plasticidad humana (que existe) durante la niñez y la adolescencia” (Pérez, 2013).

2.3. UN ACERCAMIENTO A LA IDENTIDAD NARRATIVA, LA IDENTIDAD PERSONAL Y LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL

El enfoque de la identidad narrativa es bastante influyente en la actualidad; en él se considera al yo como una narración autobiográfica, que emerge de las transacciones que se producen en

una determinada comunidad de práctica: “(...) Contarnos a nosotros mismos o a los otros quiénes somos, es volver a contar las narrativas -que continuamente se modifican en el proceso de repetición- de cómo conseguimos llegar adonde estamos y hacia dónde vamos a partir de aquí” (Thompson, 1998, p. 273, citado en Monereo y Pozo, 2011, p. 17).

Para autores como Moll (2006), fomentar el desarrollo de identidades sólidas, que encuentren apoyo en los diversos contextos en los que se mueven los niños y niñas, en tanto que “proyecciones diversas del yo”, contribuye a la construcción de personas, sociedades y culturas más heterogéneas y diversas y, por tanto, con mayor capacidad de adaptación y de flexibilidad al cambio. La cuestión es ¿cómo desarrollar en los agentes educativos y en el alumnado esas identidades sólidas y a la vez flexibles? (Monereo y Pozo, 2011, p. 17).

Esteban-Guitart (2008) investigó las funciones de la identidad y los mecanismos psicosociales implicados, en su tesis doctoral *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. Este autor maneja el concepto de que nuestra identidad, nuestra idea de quiénes somos y cómo somos, es el resultado de la **apropiación de “voces”**, perspectivas, acentos, expresiones, intenciones ajenas. Somos, por tanto, el fruto de un extenso e inacabado **diálogo, real e imaginario**. Las amistades, la pareja, los libros, los medios de comunicación, la familia, etc. configuran esas “voces”, con las que dialogamos y gracias a las cuales somos. Esta vinculación con las “voces” nos lleva al concepto de **apego**, estudiado en psicología social, al estar en la base de los procesos identitarios, y a otro concepto, el de **ventrilocuación** (apropiación de voces ajenas), como mecanismos psicosociales implicados en la construcción de la identidad narrativa, que emergen a través de relatos de vida.

En la adolescencia las identidades se encuentran mediadas principalmente por las narrativas e historias de vida y se expresan a través del **autoconcepto**, esto es, de la imagen, percepción y conciencia que tenemos de nosotros/as mismos/as o, más específicamente, del conjunto de categorías o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás (identidad personal) o igualarnos con los otros (identidad sociocultural).

Autoconcepto en desarrollo



Figura 1. Modelo de identidad mediada: identidad dialógica e intersubjetiva. Tomado y adaptado de Esteban-Guitart (2008, p. 87)

La **identidad personal** se definiría, por tanto, como aquella parte del autoconocimiento de una persona que se deriva del conocimiento de las características o aspiraciones propias, junto con el significado valorativo y emocional que está asociado a estas características o aspiraciones. Se trataría de disposiciones psicológicas, de personalidad, de ideas y creencias, o de aspiraciones futuras.

En la construcción de la **identidad personal** hay una serie de mecanismos psicosociales implicados: los vínculos afectivos, las transiciones vitales y “los sí mismos posibles”. La identidad personal tiene una **función ejecutiva** y se construye **a partir de las crisis** (por ejemplo, los cambios y transiciones derivadas de las migraciones, los cambios en la adolescencia, las pérdidas, la muerte de seres queridos, etc.). En esos momentos se han de tomar decisiones o se han de iniciar procesos de acción. Por ese motivo, la ayuda de las personas significativas, que den seguridad o que faciliten información cognitiva se muestra imprescindible en las transiciones vitales. De ahí, la importancia de los vínculos afectivos que se establezcan.

La **memoria autobiográfica** es el vehículo que orienta a la identidad personal, y las “crisis” o “transiciones” son el motor de arranque de los procesos de revisión de identidad, en tanto que

se constituyen como proyecto de vida. En los momentos de transición, las personas significativas nos aportan información relevante sobre nosotros y nosotras mismas, del pasado y del presente, por ello, la identidad es, sobre todo en la adolescencia, un **proyecto**: lo que nos **gustaría** llegar a ser, lo que **podríamos** llegar a ser y lo que **tememos** llegar a ser (Esteban-Guitart, 2008, p.143).

La **identidad sociocultural** sería aquella parte del autoconcepto que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional o históricamente situado, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia. Esta identidad estaría estimulada por los **conflictos intergrupales**, destacando los mecanismos de acción-transformación (acciones cotidianas, acciones orientadas a la comunidad, acciones relacionadas con proyectos futuros) y de identificación simbólica (diferenciación grupal, sentido de conexión, sentido de continuidad). Ambos elementos, **los mecanismos de acción-transformación y los de identificación simbólica**, permiten el desarrollo del apego al lugar, el sentir el espacio como algo propio, como parte de uno mismo, de una misma.

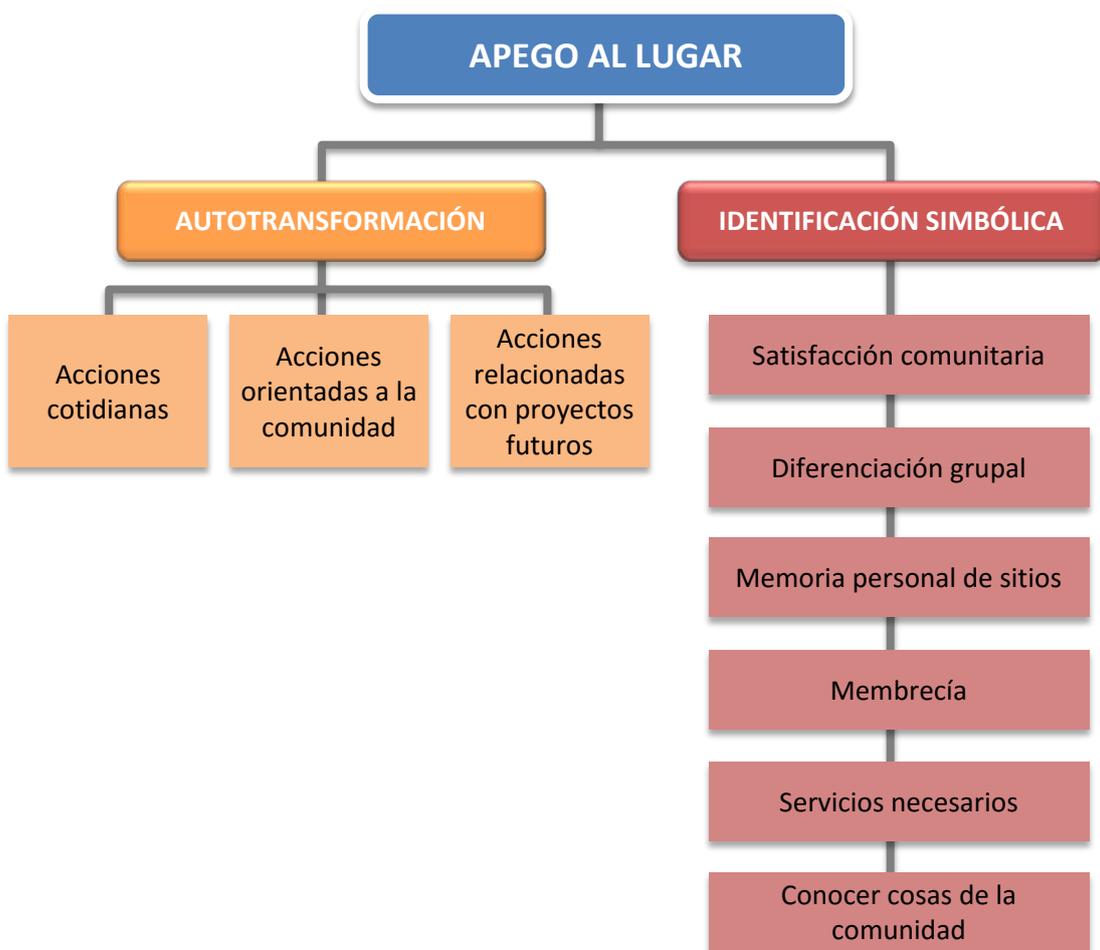


Figura 2. Adaptación del modelo realizado por Esteban-Guitart (2008, p. 152)

La identidad sociocultural tiene una **función sociopolítica**, generadora de sensaciones de protección y de seguridad, y se activa en los conflictos intergrupales (lucha por el reconocimiento de los derechos de los grupos a los que nos sentimos vinculados). La **memoria colectiva** permite establecer un sentido de comunidad, a partir de las acciones cotidianas orientadas a la comunidad o de la participación en futuros proyectos. Genera un sentimiento de apego y de solidaridad a una determinada comunidad, a través de la identificación simbólica. En este sentido, los elementos físicos (sentido de continuidad) y los simbólicos (sentido de conexión) presentes en un entorno determinado y transmitidos por los residentes de toda la vida, permiten compartir la memoria colectiva que propicia una identidad comunitaria. Por otra parte, los fenómenos de comparación social y de diferenciación grupal permiten singularizar al grupo.

El vínculo entre la identidad personal y la identidad sociocultural se establecería a través de la **identidad narrativa**, en tanto que identidad mediada, de configuración dinámica, que permite vincular el mundo sociocultural y personal mediante el despliegue de una autodefinición que integra tanto el pasado como el presente, anticipando el futuro (*quién he sido, quién soy, quién quiero ser*). Esta autodefinición permite dar consistencia, sentido y significado a nuestra vida.

Hay que tener en cuenta dos componentes fundamentales asociados al **concepto de cultura: las formas de vida compartida explícitas o implícitas**. Es decir, los instrumentos y artefactos utilizados y valorados por una comunidad (formas explícitas de vida compartida) y las maneras tácitas de creer, sentir y actuar (formas implícitas de vida compartida). La primera hace referencia al aspecto cultural de la conciencia estudiado por Vygotski y su escuela. Se trata del hecho de que nuestra conducta y las formas superiores de vida mental están mediadas por “símbolos”, de origen arbitrario y convencional (natural) que permiten orientar, guiar, dominar, planificar y ejecutar nuestras acciones. Estas prácticas o formas de vida explícitas están sustentadas en las formas implícitas de vida (las representaciones sociales). Las formas de vida, explícitas e implícitas, son las que permiten construir las identidades y, por tanto, generar y desarrollar el autoconcepto.

Es necesario destacar que en la construcción de identidades es importante “**la imagen social reflejada**”, es decir, la imagen de uno mismo o de una misma que les devuelven las personas significativas y el entorno circundante, donde uno o una transita (instituciones escolares, trabajo, medios de comunicación, familia, etc.). Cuando estas imágenes son positivas el sujeto se siente digno, valorado y competente. Pero cuando son negativas, fruto de los prejuicios y de los estereotipos, provocan la discriminación y afectan seriamente a la identidad (Esteban-Guitart, 2008, p.271).

La identidad narrativa, en tanto que narración o relato sobre uno mismo o una misma, permite integrar los sucesos pasados con aquellos que aún tienen que devenir, desde un presente que los recupera y anticipa, con el fin de dar unidad, propósito y sentido a nuestras vidas (Bruner,

2006, 2009, 2012). El mecanismo de construcción de esta identidad es la **ventrilocuación**. Los relatos autoidentitarios permiten captar las “vivencias” y la voz de estas narraciones, y constituyen una suerte de voces dialogando, de tal forma que nuestra voz, nuestro punto de vista sobre el mundo, es de naturaleza polifónica (Bajtin, 1981, 1982). En este sentido, lo que caracteriza y define la agencia de una persona son **las voces de su mente** (Wertsch, 1993). Como la idea de diálogo es la más cercana a la identidad, definiremos la identidad narrativa como **identidad dialógica o intersubjetiva**²⁴.

2.4. LA CONDICIÓN MIGRANTE, EL DISCURSO SOBRE DUELO MIGRATORIO Y LAS REPRESENTACIONES DE LA CIUDADANÍA Y LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD RECEPTORA

La experiencia migratoria afecta directamente a los vínculos de integración espacio-temporales y socioculturales (Massot, 2003). El vínculo social que se relaciona con el sentimiento de identidad es el más afectado por la inmigración, ya que los mayores cambios tienen lugar en el entorno. Para esta autora, solo la aceptación de las pérdidas y la elaboración de los duelos, facilitará la reorganización y consolidación del sentimiento de identidad, a pesar de los cambios y remodelaciones.

La migración, aunque sea voluntaria, supone una serie de pérdidas y conlleva un proceso de cambio. Supone vivir en otra cultura, desarrollar actividades de la vida cotidiana en otro contexto y enfrentarse a diversos cambios en el medio externo y en la continuidad del desarrollo personal, sobre todo en el caso de personas adolescentes.

Cuando hablamos de **duelo** nos referimos al “proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo significativo para el sujeto” (Achotegui, 2004). Como todo proceso de duelo, el duelo migratorio, se inicia con un sentimiento de pérdida de lo conocido, cuyo impacto, en el plano personal, dependerá de la edad, de los códigos culturales y lingüísticos compartidos con el nuevo medio, así como de la capacidad de contención del ambiente (Salvador, 2001). El proceso de duelo, desde un enfoque psicoanalítico, lo que hace es reactivar ansiedades anteriores y poner en marcha mecanismos de defensa. En todo caso, una buena relación con la realidad externa, llevará a un fortalecimiento del yo y a una disminución de la ambivalencia y del miedo, que aumentan en situaciones de incertidumbre.

Por su parte Achotegui (2002), en su investigación sobre las dinámicas de los duelos asociados a la migración, considera que hay una serie de características asociadas a este tipo de duelo. Solo

²⁴ La consecuencia que se deriva de esta concepción de la identidad narrativa y de los mecanismos psicosociales que la constituyen, es la necesidad de desarrollar identidades intersubjetivas a través del ejercicio del diálogo y de la comprensión del otro/a, frente al triunfo de las llamadas “identidades asesinas” (Maalouf, 2010), que serían aquellas que en nombre de una “etnia”, estado, lengua o religión buscan la exclusión y la destrucción del otro/a.

se enumerarán estas características, ya que se desarrollarán en un apartado específico de esta tesis, en el capítulo 5.

Se trata de un **duelo parcial, recurrente, múltiple**. Es un **duelo parcial** en tanto que el objeto de la pérdida no desaparece como tal, y para siempre, sino que existe la posibilidad del reencuentro. Es un **duelo recurrente**, con gran facilidad para reactivarse, lo que contribuye a la complejidad de su proceso de elaboración. Es un **duelo múltiple** ya que se pierden muchas cosas a la vez, todas valiosas, todas importantes y significativas: duelo por la familia y los amigos, por la lengua, por la cultura, por la tierra, por el nivel social, por el contacto con el grupo étnico, por los riesgos físicos, por la pérdida del proyecto migratorio, por no poder regresar.

Por otra parte, el duelo migratorio **afecta a la identidad**. El proceso migratorio genera muchos **cambios y nuevas situaciones que hay que integrar**, tanto es así que se modifica la propia identidad del sujeto, debido a que en la identidad se incorpora el conjunto de autorrepresentaciones que permiten que las personas se sientan, por una parte, como semejantes y pertenecientes a determinadas comunidades de personas y, por otra, diferentes y no pertenecientes a otras (Achotegui, 2002, p. 12). La identidad se adquiere en una combinación de lo espacial, lo temporal y lo grupal (Grinberg, 1985), y estos tres elementos se encuentran afectados por la migración. Por otra parte, no hay que olvidar que la identidad es siempre un proceso inacabado, una construcción constante; de tal forma, que si se consigue elaborar adecuadamente el duelo migratorio, se ha construido una nueva identidad mucho más compleja y más rica. Este enriquecimiento de la identidad será, pues, un signo de elaboración del duelo.

Lo que hace que sea yo, y no otro, es ese estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales es eso justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy? (Maalouf, 2010, p. 9).

Por otra parte, si nos aproximamos a una perspectiva transnacional, como modelo explicativo de las experiencias migratorias contemporáneas, con el fin de analizar las prácticas y las subjetividades creadas por los procesos migratorios, cada vez existe mayor acuerdo en reconocer las fuertes influencias simultáneas que ejercen las personas migrantes, tanto en la sociedad de procedencia, como en la de destino. La concepción de que las personas migrantes rompen con sus sociedades de origen queda superada y se reconoce la posibilidad de una construcción simultánea de sus vidas, en más de una sociedad de referencia. Se habla entonces de **comunidades trasnacionales, de espacio social transnacional y de familia trasnacional** (Claver y Pereda, 2011).

En consonancia con este enfoque transcultural, Bargach (2006) considera que referir a la persona que emigra siempre al origen, le priva de la posibilidad de establecer múltiples

pertenencias, de reconstruir el presente y de proyectarse hacia futuro. Además, se corre el riesgo de vincular origen a cultura y, en consecuencia, realizar explicaciones que pueden abusar de los **aspectos culturalistas**.

Con el fin de problematizar el **concepto de duelo asociado a la migración**, tendremos en cuenta una investigación realizada por el colectivo Ioé (2007) sobre las posiciones o modelos de instalación de la población inmigrante en Madrid, a partir de las experiencias, estereotipos y puntos de vistas de los propios migrantes.

Una de las aportaciones de este estudio es que los discursos de los migrantes están atravesados y condicionados, a veces en grado extremo, por las circunstancias que les ha tocado vivir, y a ellas acceden a través de un análisis contextual interpretativo. Se trata de comprender qué lógicas atraviesan esta dimensión de la realidad social, conformada a partir de las opiniones, imágenes y simbolizaciones de los actores sociales. Las lógicas de estos discursos sociales solo se pueden comprender en relación a un contexto histórico concreto, conformado por procesos socioeconómicos, políticos, demográficos etc. En todo caso, existe una relación compleja entre los procesos sociales y las nociones que las personas tienen sobre los mismos. Los valores, las imágenes y las verbalizaciones no son producto puramente individual, en tanto que las estructuras ideológicas median entre los contextos socioeconómicos e institucionales, y los agentes sociales individuales (Colectivo Ioé, 2007).

Se destacan cuatro formas básicas de instalación de la población migrante y cuatro estatutos de ciudadanía: **la inserción subalterna, la integración igualitaria, el repliegue defensivo y la proyección instituyente**. Pasamos a comentarlas, de forma breve:

- **Inserción subalterna.** El núcleo ideológico de esta forma de instalación es el de la primacía de un orden estatal asociado a un territorio y encargado de configurar costumbres y normas propias de cada país. Con mecanismos de gestión formalmente democráticos y asumiendo un mayor pluralismo cultural. Según Sassen (2001), en la mayoría de los países desarrollados se “desnacionaliza” el espacio económico y se “renacionaliza” el discurso político, siendo las migraciones internacionales, el nexo de unión entre ambos espacios. Este discurso prevalece en los **sectores populares de la inmigración, que aceptan una posición subordinada de la tutela estatal**. Esta subordinación puede ser asumida por los inmigrantes o inducida por las prácticas y discursos proteccionistas de la sociedad española. La relación con la sociedad mayoritaria es vivida como inserción subalterna o **ciudadanía subordinada**. De ahí que los intereses del Estado español y de sus ciudadanos/as “nacionales” primen sobre los intereses de los/las extranjeros/as. La inserción se articula desde el punto de vista individual; solo en la condición de individuo que renuncia a una identidad previa será posible autoidentificarse como parte insertable de la sociedad que les “acoge” (inserción vía **individualización subordinada**). Esto supone una **asimilación** en la cultura

mayoritaria o vivencia de estancia temporal/retorno, a través de una ubicación en el mercado laboral como mano de obra complementaria. Prevalece una concepción **monocultural de la sociedad**.

- **Integración formal/igualitaria.** Prevalece en sectores de la población más asentados y cualificados. El núcleo ideológico es la primacía del libre mercado, en un marco político liberal democrático, que defiende la equiparación jurídica de todos los/las ciudadanos/as, sean “autóctonos/as” o “extranjeros/as”, para desenvolverse en la vida **según sus propios méritos**; en una sociedad pluricultural que reconoce el mérito de los más emprendedores. Supone la primacía del libre mercado, basándose en un respeto a la diversidad cultural. La forma de instalación sería la integración igualitaria, en un marco de **ciudadanía equiparada** (igualdad de oportunidades: mismos derechos y deberes, mano de obra competitiva).

- **Repliegue defensivo.** Supone la adscripción identitaria, en la vida cotidiana, a la comunidad más cercana. Está presente entre los inmigrantes menos cualificados o sin papeles, pero también aparece en segmentos cualificados y asentados de la inmigración (“turistas residenciales”). A veces, el repliegue es asumido por los migrantes, en otros casos inducido y forzado por determinadas prácticas y corrientes de opinión de la sociedad española, y de otros sectores de la propia inmigración. Las causas del repliegue identitario puede deberse por la asunción de una posición indeseada de inferioridad o servidumbre que es imposible soslayar, o bien por considerarse víctimas de los prejuicios “raciales” de los “autóctonos”, que les fuerza al repliegue comunitario motivado por la discriminación que padecen (discurso acusatorio). Se trata de una **ciudadanía recluida y denegada, en una sociedad intracultural**, que se configura en una mano de obra etnoestratificada.

- **Proyección instituyente.** Parte de una crítica al modelo social existente a nivel mundial, planteándose la perspectiva de una **sociedad justa**, que en la actualidad no reúne las condiciones necesarias. Su principio legitimador es el reconocimiento del poder que asiste a todos los colectivos, sean o no étnico-culturales, como sujetos activos de lo social. Frente a los modelos de corte clientelista-estatal o igualitario-competitivo, contraponen el principio de articulación política, basado en la naturaleza grupal y participativa de los sujetos sociales. Y frente a la reclusión del repliegue defensivo, se propone una apertura potencial hacia la futura sociedad solidaria e intercultural. Se hace, pues, una fuerte autocrítica tanto del fatalismo y derrotismo de muchos trabajadores migrantes, como a quienes adoptan una postura individual-competitiva: **actitudes provocadas por la lógica del sistema y que les hace ser conformistas**. La propuesta es que los inmigrantes tomen conciencia de lo que mueve la migración y se den cuenta de que son un gran poder en número y en potencia. Las migraciones internacionales se interpretan como un efecto de las desigualdades inherentes a la historia colonial y a la globalización económica

neoliberal. Hay una crítica al modelo actual de ayuda al desarrollo con apoyos puntuales, en vez de orientarse al crecimiento autosostenido y a promover las cualificaciones de las poblaciones del Sur. Se defiende para España una democracia participativa y solidaria con el resto del mundo (grupalidad emancipatoria a escala planetaria), con la expresa inclusión de todas las culturas y minorías presentes en el territorio (política emancipatoria transnacional, desde los colectivos oprimidos, educación intercultural antirracista). Hablaríamos de una ciudadanía crítica: **instituyente, transcultural y emancipatoria**. El modelo social implícito es transcultural: la primacía se sitúa en la comunidad electiva-instituyente a partir de la crítica al modelo social vigente (capitalismo explotador y estados jerarquizados); a la vez que se hace una propuesta de emancipación colectiva, a partir del reconocimiento y de la articulación de los colectivos oprimidos.

Exponemos a continuación, en un cuadro explicativo, las cuatro posiciones básicas en torno a la inmigración.

INDIVIDUALIZACIÓN NORMALIZADA	CONTROL ORDEN ESTATAL ↔ DESARROLLO PRO-AUTONOMÍA	INDIVIDUALIZACIÓN MERITOCRÁTICA	
	<p>INSERCIÓN SUBALTERNA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptación funcional de los inmigrantes en la medida que benefician a España. • Mano de obra complementaria. • Ciudadanía subordinada: entre la segregación y la inserción subsidiaria. • Sociedad monocultural: disolución de las culturas de origen (asimilación cultural) 		<p>INSERCIÓN FORMAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad jurídica de los inmigrantes documentados y control racional de los flujos. • Mano de obra competitiva. • Ciudadanía equiparada: los mismos derechos y deberes. Igualdad de oportunidades. • Sociedad pluricultural. Respeto de la diversidad cultural (pluralismo liberal cosmopolita)
GRUPALIDAD REGRESIVA	<p>RECHAZO XENÓFOBO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expulsión/segregación de los inmigrantes o reclusión en espacios separados por diferencia etnocultural insuperable. • Mano de obra denegada, explotable (sin derechos). • Ciudadanía denegada: entre la expulsión y la segregación urbana. • Sociedad multicultural: yuxtaposición no convivencia (guetización xenofóbica) 	<p>ACEPTACIÓN INCLUSIVA-INSTITUYENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento activo de todas las comunidades y minorías étnico-culturales. • Mano de obra crítica hacia la explotación. • Ciudadanía instituyente: grupalidad intercultural, inclusiva y crítica. • Sociedad intercultural: diversidad enriquecedora (sociedad mestiza). Democracia participativa. 	GRUPALIDAD PROYECTIVA
	ENDO-GRUPO (CIERRE) ↔ EXO-GRUPO (APERTURA)		

Tabla 2. Modelos arquetípicos de la sociedad civil y modos de instalación de los grupos inmigrantes (Colectivo Ioé, 2007, p. 138).

Estas cuatro posiciones no se presentan compactas y aisladas, en la práctica social, sino más bien **combinadas entre sí**; con frecuentes combinaciones, transacciones y ambivalencias, que

complejizan el esquema interpretativo sobre las formas de inserción de los/las migrantes en las sociedad española. En todo caso, nos permiten superar una visión estrecha, casuística y meramente descriptiva de los asuntos abordados en las investigaciones sobre colectivos migrantes.

La heterogeneidad de la inmigración existente en España, de tantas condiciones y nacionalidades, afecta a las experiencias, expectativas y tiempos de su proceso migratorio, cristalizando en discursos que dan cuenta de cómo se representan a sí mismos, cómo conciben este proceso y valoran la sociedad en la que han intentado instalarse. Un campo discursivo amplio y con frecuencia polarizado, en el que las poblaciones de origen inmigrante expresan sus preocupaciones cotidianas, sus autopercepciones contrapuestas como sujetos sociales y, en último término, sus diferentes modelos de sociedad y de ciudadanía. Pluralidad que no se agota en el propio colectivo migrante sino que depende estrechamente de las condiciones del contexto social y, en particular, de las prácticas y los discursos, también plurales, de la sociedad autóctona (Colectivo Ioé, 2007, pp. 16-17).

Para completar este análisis, exponemos a continuación la tabla resumen de la investigación llevada a cabo por el colectivo Ioé *“La inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano”* (2012).

SUJECIÓN A LAS NORMAS	BUEN SÚBDITO (ESTADO)	INDIVIDUACIÓN	COMPETIDOR EFICIENTE (MERCADO)	PROMOCIÓN MERITOCRÁTICA
	INSERCIÓN SUBALTERNA <ul style="list-style-type: none"> • Educación compensatoria: aceptación del orden estatal como regulador de la vida ciudadana. Se reconoce el lugar subalterno que corresponde a los extranjeros y su obligación de adaptarse a las normas y costumbres de España. • Ciudadanía subordinada: Educación monocultural-compensatoria “ser como los españoles”. Contrato de inmigración. 	INTEGRACIÓN COMPETITIVA <ul style="list-style-type: none"> • Educación pluricultural: Igualdad jurídica de todos los ciudadanos, sean nativos o inmigrantes, para desenvolverse de acuerdo a sus méritos y respetando la convivencia pluricultural. • Ciudadanía equiparada: Educación pluricultural, con respeto y tolerancia. Leyes mínimas comunes. 		
CIERRE	DESCONFIANZA XENÓFOBA <ul style="list-style-type: none"> • Educación segregacionista: Autocentramiento protector en una grupalidad de afines, con lazos etno-culturales que se consideran no compatibles con otras culturas o por desconfianza y/o prejuicios ante los extraños. • Ciudadanía recluda: Red escolar de minorías (compartimentos estancos): Políticas de control/represión de los inmigrantes (intrusos/ peligrosos). 	CRÍTICA INSTITUYENTE <ul style="list-style-type: none"> • Educación inclusiva: Defensa del papel protagonista de todos los grupos y minorías como sujetos activos de las instituciones sociales, con la mira puesta en la superación del modelo de vida individualista-capitalista. • Ciudadanía crítica: planteamiento intercultural y políticas antidiscriminatorias. Política emancipatoria transnacional y altermundialista. 	APERTURA	
POPULISMO CONSERVADOR (REGRESIÓN)	ENDO-GRUPO (PROTECTOR)	GRUPALIDAD	EXO-GRUPO (PROSPECTIVA)	PLURALISMO ALTERNATIVO (SUBVERSIÓN)

Tabla 3. Posiciones del profesorado ante el alumnado inmigrante (representaciones de la educación y la ciudadanía), (Colectivo Ioé, 2012, p. 103).

En la investigación citada (Colectivo Ioé, 2012), el profesorado está de acuerdo en que la inmigración es un hecho ya asentado en la escuela española, que tuvo una fase de gran impacto, pero que se ha ido encajando. Suscita el consenso del profesorado la referencia a la **falta de medios y de dinero público invertido en educación** (programas de acogida, aulas enlace, compensatoria, monitores de integración, etc.). Si bien, estos puntos de consenso grupal son expresivos del discurso políticamente correcto del profesorado, también surgen posiciones diferentes que remiten a planteamientos ideológicos recogidos en la tabla anterior. Comentamos brevemente las cuatro posiciones expuestas:

- **Educación segregacionista:** Consiste en una educación diferenciada para cada cultura. Este planteamiento no aparece de forma explícita aunque se hacen alusiones que afirman que los inmigrantes “degradan” el nivel u orden de la clase, se justifican aulas paralelas y currículos diversificados para ciertos tipos de migrantes, o se desconfía de las motivaciones por las que algunos/as decidieron emigrar a España.
- **Educación compensatoria:** Es la más presente en el profesorado y considera que el alumnado inmigrante debe incorporarse al sistema educativo existente en España, sin concesiones al bagaje académico del país de origen. La “diferencia” se representa como algo deficitario, representación que predomina en el ámbito legislativo y en el interior de la comunidad educativa (Pérez, 2007, p. 146). A un nivel más amplio, se considera que el lugar social de los extranjeros/as es subsidiario o subalterno al de la población autóctona y que su obligación es adaptarse a las normas y costumbres vigentes (proceso de asimilación).
- **Educación pluricultural:** Defiende la equiparación jurídica de toda la ciudadanía, al margen de su origen nacional, para desenvolverse en la vida de acuerdo a sus méritos. Las políticas sociales, entre ellas la educación, se establecen desde parámetros de tolerancia e igualdad de oportunidades. Esto significa que se deben eliminar textos discriminatorios e incorporar contenidos étnicos al currículo (pluralismo liberal cosmopolita). El principal objetivo de la escuela debe ser preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse con competencia en la sociedad actual.
- **Educación inclusiva:** Esta posición es minoritaria, y en ella se pone de relieve la desigualdad social existente a nivel mundial, y en el interior de España, así como la naturaleza grupal y participativa de los colectivos humanos, como sujetos activos de las instituciones sociales. Las políticas sociales se establecen desde parámetros de reconocimiento de las diferencias, igualdad de trato y educación intercultural y antirracista. Se plantea que la actuación limitada en el campo de los valores no es suficiente, que hay que intervenir en las condiciones materiales que originan la discriminación/explotación entre colectivos. La solución no es dispersar al alumnado

inmigrante entre los centros escolares de la ciudad, sino promover el desarrollo global de los barrios marginados y dotar a los centros de los medios necesarios. La política migratoria debería orientarse a nivel planetario, como intervención instituyente de los sectores oprimidos hasta conseguir una ciudadanía global basada en la justicia y la cooperación entre todos los pueblos de la tierra.

De las cuatro posiciones descritas, las que prevalecen entre el profesorado, según los datos empíricos arrojados por el estudio mencionado, son la **educación compensatoria y la educación pluricultural**. Ello indica que tienen más peso y legitimidad entre las/los docentes los discursos que defienden una instalación subalterna o liberal-competitiva de los inmigrantes en la sociedad española, que son justamente los que prevalecen también en el espectro ideológico de la actual sociedad española, en el contexto de la democracia parlamentaria que vivimos y en la “economía social de mercado” (Colectivo loé, 2012, p. 105).

Finalizaremos este apartado dando cuenta de las posiciones de las/los jóvenes ante su inserción en la sociedad, en un estudio realizado por el colectivo loé en 2013, titulado: *“La juventud ante su inserción en la sociedad, actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro”*. Nos interesa dar cuenta de este estudio en este apartado ya que muestra las tensiones, en el colectivo de jóvenes, entre la población denominada autóctona y la extranjera, en un contexto socioeconómico altamente precarizado. Surgen como posiciones dominantes la clientelar-liberal, en consonancia con lo evidenciado en las tablas 2 y 3.

Pasamos a mostrar un esquema interpretativo global, extraído de los hallazgos empíricos de la investigación desarrollada, que refiere las diversas posiciones (en torno a la socialización), sus modelos implícitos de subjetividad (tipos de identidades que pretenden construir) y de sociedad (marco político-económico-cultural de que se parte o al que se aspira). El esquema que presentamos a continuación muestra las principales tendencias ideológicas que adopta la población joven en España. En la tabla 4 se recoge cuatro dimensiones de cada posición, en primer lugar el **modelo de autoridad** desde el que las personas adultas y, en general, los agentes educativos transmiten sus cosmovisiones a la infancia y a la juventud; en segundo lugar, los criterios que deben presidir la **trayectoria educativa-escolar**; en tercer lugar, las claves desde las que se interpreta la **inserción en el mercado laboral y en la vida económica**; y, en cuarto lugar, el **modelo global de sociedad** que está implícito o hacia el que apunta cada una de las posiciones, ya sea la que se presenta como dominante pero cuestionada (sociedad estatal-competitiva) o a la que apuntan tendencialmente hacia un régimen autoritario (sociedad etno-nacional) o hacia una democracia participativa (sociedad horizontal-transnacional).

El cuadro representa una posición central dicotomizada (**clientelar-liberal**) que se identifica, en líneas generales, con el **discurso dominante** en España en las últimas décadas, si bien se

encuentra cuestionado a raíz de la crisis económica de los últimos años. Los grandes problemas de acceso al empleo, la precarización laboral y social, y las dificultades crecientes para emanciparse de la familia de origen están generando **en muchos jóvenes la sensación de bloqueo e impotencia**, que les lleva a poner en cuestión el ordenamiento institucional existente y plantea la urgencia de encontrar nuevos caminos (Colectivo loé, 2013, pp. 55-58).

	POSICIÓN TRADICIONAL-AUTORITARIA (REGRESIVA)	POSICIÓN CLIENTELAR-LIBERAL (DOMINANTE)	POSICIÓN INDIGNADA-INSTUYENTE (PROGRESIVA)
AUTORIDAD	Autoridad incuestionada-exigente Los sujetos deben atenerse a la posición social que les corresponde. <i>Disciplina</i>	Autoridad pedagógica-eficiente Respeto de la norma social y promoción meritocrática en el marco social vigente. <i>Esfuerzo</i>	Autoridad crítica-liberadora Aprendizaje vía experiencia de sujeto activos en un marco social cambiante. <i>Compromiso</i>
ESCUELA	Escuela intracultural Normas claras y mensajes convergentes de todos los agentes educativos. <i>Respeto / obediencia</i>	Escuela pluricultural Normalización escolar (común) y respeto a la diversidad (autonomías, minorías, etc.). <i>Aplicación / empleabilidad</i>	Escuela transcultural Itinerarios educativos compartidos por un alumnado diverso (capacidades, intereses, culturas). <i>Motivación / gusto</i>
ECONOMÍA	Economía estratificada regulada por la costumbre La crisis y el consumismo bloquean la reproducción escolar. <i>Hay que volver a la economía ordenada y austera del pasado</i>	Economía mercantil regulada por el estado Las crisis hacen más difícil la inserción laboral. <i>Se revaloriza la formación con vistas al empleo</i>	Economía solidaria regulada por la ciudadanía El poder financiero-político impone la dictadura a la mayoría. <i>Hay que movilizarse por una economía justa</i>
SOCIEDAD	Sociedad etno-nacionalista Vertebración jerárquica de las relaciones sociales. <i>Régimen autoritario</i>	Sociedad estatal-competitiva Participación formal-indirecta a través de partidos y sindicatos. <i>Democracia liberal</i>	Sociedad horizontal-transnacional Participación directa en la actividad política y sindical. <i>Democracia participativa</i>

Tabla 4. Posiciones básicas de la juventud ante la socialización (Colectivo loé, 2013, p. 56).

2.5. INTERCULTURALIDAD, PODER Y COLONIALIDAD: BREVE APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Para pensar la interculturalidad es necesario incorporar la **perspectiva descolonial**, que se convierte en una herramienta clave de análisis social. En muchos casos, la gestión de la diferencia se convierte en una tecnología de gobierno de la diversidad que, apoyada en la retórica de la participación y de la tolerancia hacia el otro/otra, cancela los antagonismos que recorren y conforman el espacio social. En este caso, no se cuestionan las bases materiales y discursivas de la subordinación, y no se modifican las lógicas y dispositivos que produce la diferencia como desigualdad, facilitando así su reproducción. Nos hallamos ante lo que se

podría denominar un “multiculturalismo benevolente” (Spivak, 1991), que ignora e invisibiliza las estructuras y las relaciones de poder, y se orienta hacia la resolución de conflictos, implementando un modelo que se ha definido como “enfoque de bomberos” (Dietz, 2008).

Frente a este modelo existe una concepción de la interculturalidad entendida como **proceso/proyecto de relación e intercambio en términos equitativos** (Walsh, 2008).

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos del colonialismo, y se extiende en el presente, en un contexto pretendidamente postcolonial, (re)produciendo estructuras y relaciones de poder, que están atravesadas por versiones renovadas de las lógicas de dominio, que hunden sus raíces en matrices de clasificación/jerarquización históricamente constituidas y vinculadas a los procesos de formación de la nación y a las diferentes experiencias imperiales/coloniales. Se trata de historizar los mecanismos de subordinación y pensarlos en claves de poder. Esto nos lleva a tomar en consideración los efectos de dos dispositivos diferenciados e interrelacionados: **la concepción de la ciudadanía restringida y estratificada; y la reactivación de las representaciones, categorías y jerarquías propias de lo que se ha denominado la colonialidad del poder**. Entendiendo por colonialidad a un modelo de clasificación social resultante del poder colonial, en sus diferentes manifestaciones: étnico, de género, epistémico, lingüístico, etc.; y que organiza las culturas esencializándolas y jerarquizándolas en superior/inferior, desarrollado/subdesarrollado, civilizado/bárbaro, etc. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007). Estas jerarquías buscan legitimar y naturalizar situaciones materiales y simbólicas de subordinación y subalternización de sujetos, conocimientos, prácticas, experiencias, lógicas de valoración; y denotan grados diferenciados de humanidad. Estas categorías se (re)activan como resultado de la presencia del sujeto colonial/colonizado, en el interior de los centros metropolitanos, legitimando prácticas de subordinación de las personas inmigrantes racializadas (Grosfoguel, 2007).

Estos dos dispositivos se entrecruzan una y otra vez, articulando múltiples mecanismos de exclusión cotidiana que permanecen invisibles/invisibilizados. El acceso pleno a los derechos de ciudadanía sería una condición necesaria, aunque no suficiente, para terminar con la inserción subordinada de los y las inmigrantes, como lo demuestra la persistencia de la exclusión de personas que se han nacionalizado españolas o en el caso de los (mal) llamados inmigrantes de segunda generación (Arribas y García-González, 2013).

Es necesario abrir la posibilidad de descolonizar los múltiples ámbitos en los que la matriz de colonialidad continúa moldeando las relaciones, las estructuras de poder: desde la economía política hasta el campo universitario y de la producción de conocimiento; desde las subjetividades hasta la geopolítica; desde el género hasta las lógicas de valorización y la comprensión de lo que es el buen vivir. Supone implementar una concepción de interculturalidad entendida como **herramienta descolonial** orientada a la fractura de los modelos de clasificación y de los patrones y las relaciones de poder derivados de la

colonialidad, espejo que (nos) permite confrontar los legados coloniales/racistas que atraviesan nuestra manera de mirar; una interculturalidad que, como reto, implica “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias” (Walsh, 2009; citado por Arribas y García, 2013, p. 15).

El posicionamiento crítico que está en el origen de la actitud descolonial es generado por el sentimiento de indignación ante la pervivencia de jerarquías de humanidad, y nos interpela directamente demandando el desarrollo y experimentación de una teoría y una práctica **radicalmente democráticas** (Butler, 2001b). Y esto supone la producción de subjetividades que se mueven conectando cuerpos, prácticas y saberes, en una proliferación de afinidades y alianzas. “Un querer vivir que no solo nombra la multiplicidad, sino que la produce” (Arribas y García-González, 2013).

Una breve aproximación al concepto de educación intercultural

El surgimiento del racismo institucional (Van Dijk, 2010; Olmos, 2010) se produce por las políticas de los gobiernos conservadores y se sustenta por la alarma social, que se extiende a través de los medios de comunicación, que asocian el significante inmigración con la delincuencia y la seguridad, así como la presencia de minorías en el sistema educativo y los problemas que conlleva la “bajada de nivel” (Díez, 2014).

En una encuesta desarrollada por Tomás Calvo (2008), y comentada por Díez (2014), que consultó a 10.507 escolares de entre 14 y 19 años, de 11 comunidades autónomas de España, sobre sus actitudes ante la inmigración, los resultados son contundentes: un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas inmigrantes en situación irregular, “sin papeles”, y un 51% pensaba que “quitan trabajo a los españoles”. En dicho estudio se concluía que “decrece el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural”.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la convivencia en un contexto educativo caracterizado por la diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes niveles y motivaciones, constituye un reto para el profesorado (Libro Blanco de la Educación Intercultural, 2010). Sin embargo, con carácter general, no se ha iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea (Besalú, 2002).

Díez (2014) enumera una serie de aspectos en relación con **las prácticas y la filosofía de la educación intercultural que se desarrollan en los centros educativos**. Dada la importancia de sus observaciones, en relación con los hallazgos empíricos de la tesis que presento, los expongo a continuación. Se trata de los resultados de una investigación desarrollada por la Facultad de

Educación de la Universidad de León, junto con el ayuntamiento de León, en un proyecto titulado “*Construyendo ciudadanía*”, en donde se entrevistaron a los equipos directivos de los institutos de educación secundaria de León, así como a los/las coordinadores/as de convivencia en dichos institutos.

- La educación intercultural se asocia esencialmente al **incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros** en el centro educativo, y se la entiende como una serie de acciones dirigidas principalmente a los/las hijos/as de personas migrantes extranjeras y de minorías étnicas.
- Aunque se haya incorporado el concepto de educación intercultural en el discurso educativo, el enfoque las actuaciones concretas desarrolladas en los IES se centra más en el **modelo de compensación educativa**.
- No se ha encontrado ningún instituto que adopte alguna estrategia específica **que ponga en valor la cultura y la lengua materna** del alumnado de origen extranjero y de minorías, para evitar que el aprendizaje de la segunda lengua vaya en perjuicio de su lengua materna y de su identidad familiar. En todo caso, en algunos institutos se ha avanzado hacia un modelo de multiculturalidad y se realizan actividades o jornadas para conocer las culturas del alumnado de origen extranjero y minoritario, que están escolarizados. Pero con esto **no ha mejorado la participación de las familias en la dinámica de los centros**.
- No se plantea en ningún instituto estrategias específicas para abordar el **racismo y la discriminación**, pues se considera que no existen, que los conflictos que surgen tienen que ver, en todo caso, con “desencuentros” relativos a las costumbres y formas de relacionarse (suelen tener que ver con los hábitos de higiene o las habilidades sociales y de relación).
- Los entrevistados no son partidarios de establecer medidas de acción positiva hacia colectivos minoritarios extranjeros, porque se parte de que “hay que tender a tratar a todos por igual”.
- Se reconoce la necesidad de una “mayor formación del profesorado en educación intercultural”. Y se pide una “reducción del número de alumnado por profesorado y por grupo, para poder atender a la diversidad de forma más personalizada y adecuada”.
- La visión mayoritaria de los equipos directivos de los institutos entrevistados oscila entre una **visión multicultural y una pragmática compensatoria**. En general, se considera la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad. Solo dos institutos se acercan hacia un enfoque más intercultural, al considerar la diferencia como la norma y a toda la comunidad educativa como sujeto de una educación intercultural, para que convivan con los demás, sea cual sea su diferencia y su cultura (Díez, 2005).

Interpretamos la interculturalidad como una **ética de la convivencia** entre personas de distintas culturas que pretende, entre otras cosas, **desmontar el etnocentrismo y las fronteras identitarias** (Barañano y García, 2007; Díez, 2005).

El núcleo básico de la educación intercultural es **apostar por el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia**, a través de una **concepción dialógica** que permita un proceso de comprensión mutua, capaz de generar una sociedad más justa e igualitaria, y superadora de las desigualdades sociales.

Para que este fin sea posible, es necesario transitar algunos caminos caracterizados por las siguientes **señas de identidad**: a) Adopción de enfoques histórico-culturales en los procesos de aprendizaje; b) Incorporación de la interculturalidad en el currículo; c) Consolidación de redes de educación democrática.

El sentimiento de pertenencia a una cultura mundial, sugiere la idea del **diálogo intercultural**, y la disposición a acoger y administrar las diferencias culturales, religiosas y étnicas. La diversidad cultural nos pone en la tesitura de imaginar las formas de vivir juntos y de participar en la vida cultural.

La diversidad cultural nos obliga a buscar una ética de mutua comprensión que fomente el cultivo de valores compartidos por toda la ciudadanía. Esta ética se alimenta del sentimiento común de pertenencia a una cultura también común, de base intercultural y que, al mismo tiempo, respete las diferencias. Toda cultura no puede estar encerrada en sí misma, sino que, cada una, en un diálogo abierto con las/los demás, enriquece al sistema en su conjunto.

No hay que olvidar que el **modo de producción capitalista**, en la producción de subjetividades, ha generado toda una serie de riesgos para las personas:

- Obligación de **movilidad** permanente, en un contexto de **biografías fragmentadas** (Sennett, 2010b).
- Ciertos colectivos (mujeres, jóvenes, personas con algún tipo de discapacidad, parados/as de larga duración, etc.) sufren **procesos de exclusión**, convirtiéndose en una especie de “cultura de residuos”, con “identidades impuestas por otros”, estereotipadas, deshumanizadas, que producen estigmas (Bauman, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010, 2011, 2013).
- Se potencia la **política del emprendimiento**, para el desarrollo de una ciudadanía activa, fomentando la autorresponsabilidad.
- Asistimos a una **crisis** del proceso identificador, con el consiguiente desplazamiento de una moral autónoma a una **moral heterónoma**.

La educación intercultural está atravesada por una serie de problemas, derivados del hiato existente entre el mundo de la vida y el mundo escolar. Es necesario, por tanto, rediseñar los programas escolares, permitiendo la incorporación de **sentido y de significado a la tarea de enseñar y de aprender** (Díez, 2005; Gimeno, 2013; San Fabián, 2008, 2010). En este contexto, es prioritario avanzar hacia nuevas formas de acceder al conocimiento, utilizando como herramienta de trabajo la cosmovisión que trae el alumnado y favoreciendo que sean capaces de construir un relato acerca de lo que les está pasando, y, entre otros aspectos, el papel de los imaginarios mass-mediáticos con los que se identifican (Fernández, Tejedor y Quintano, 2013, p. 53).

Toda política educativa que quiera incorporar una racionalidad intercultural tiene que ubicarse en el campo político-cultural. Se trata de pensar y de elaborar alternativas, para contribuir, desde la educación, a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En esto consiste la tarea de contribuir a la construcción de una ciudadanía intercultural, y solidaria, que sea capaz de pensar la condición humana como un hecho colectivo, como una responsabilidad común.

Capítulo 3

EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO ADOPTADO: decisiones sobre el método de investigación

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

Las aportaciones del enfoque biográfico-narrativo 3.1

Los niveles *emic* y *etic* 3.2

Los procesos de objetivación 3.3

Las aportaciones del postestructuralismo 3.4

El concepto de dispositivo 3.5

Capítulo 3. EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO ADOPTADO: DECISIONES SOBRE EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El afán de Método ha sido la característica de la mente europea acerca de la realidad. Indica la creencia de que las cosas no se revelan sin más ni más, sino que es preciso ir a buscarlas con esfuerzo dirigido. Método es camino en sentido literal, pero se nos figura más bien, cacería. Los métodos científicos europeos que han engendrado su inmensa riqueza de conocimiento, tienen mucho de violencia.

(Zambrano, 2005, p. 129)

En este capítulo daremos cuenta de las características de la metodología que hemos utilizado en esta investigación que recibe las influencias de la perspectiva etnográfica, de las aportaciones de los estudios de caso, del enfoque sociocrítico, de la complementariedad de los niveles *emic* y *etic* del análisis, de los procesos de objetivación (la intersubjetividad y la reflexividad), de la concepción de pedagogías como dispositivos y del análisis crítico del discurso.

Nos basaremos, por tanto, en metodologías cualitativas. En donde la realidad se concibe como una construcción, en la que participan relaciones de poder y regímenes de verdad, en diferente grado. Nos interesa el enfoque del pluriversalismo (Grosfoguel, 2008), en donde la/el investigador/a tiene un rostro, y existen múltiples universos, proyectos éticos, políticos y epistemológicos, tan heterogéneos como la multiplicidad de pueblos que habitan el mundo y tratan de organizarse en él. El fin último que perseguimos es la defensa de la justicia social y de la emancipación (McLaren, 2005; Giroux, 2004).

Un tema central ha sido mi papel como investigadora, dentro de la investigación. He optado por establecer una relación de no dominio, optando por una suerte de objetividad entre paréntesis, como la ha denominado Maturana (1997), que posibilita describir las realidades estudiadas, desde los parámetros de la complejidad y desde la posibilidad del diálogo (Gimeno, 2009). Esta objetividad se apoya en una intersubjetividad, que permite construir los significados básicos que confiere sentido a lo que decimos y a la expresión de nuestras vivencias. En todo caso, como investigadora influyo en el estudio; lo que me mueve es un interés en desvelar fenómenos de opresión en la construcción de las identidades y la posibilidad de transformar las prácticas educativas y sociopsicopedagógicas, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Este deseo está en conexión con el paradigma sociocrítico y con la comunidad discursiva de la política cultural (Rodríguez, 2003);

entendiendo por comunidad discursiva la asociación de identidades y discursos que crean su particularidad entre aquellas personas que se ven a sí mismas como miembros y participantes de los discursos (MacDonell, 1987, en Rodríguez, 2003, p. 117). En el apartado 3.5., de este capítulo, profundizaremos en este concepto. En todo caso, este enfoque de la investigación conlleva un acercamiento a los fenómenos de poder que constituyen el entramado social y que dan forma a nuestras identidades, construyéndonos, en último término, como sujetos.

Intentamos contribuir con esta investigación, por tanto, a las formas cualitativas de investigar que conciben la producción científica en educación como un proceso en sí mismo inacabado y cambiante, cuyo valor reside en ofrecernos posibilidades inimaginables para producir contextos de investigación y educación no anticipados (Rodríguez, 2015, p. 46).

El proceso metodológico de tipo cualitativo seguido en esta investigación me ha permitido ampliar y complejizar el objeto de estudio, a medida que profundizaba en el ámbito de estudio. Si bien comencé con unas explicaciones provisionales abiertas sobre aquello que pretendía estudiar, recogidas en la tabla 1, éstas se iban modificando, en la medida en que profundizaba en el objeto de estudio y ampliaba las fuentes de consulta teórica.

Comencé con la elección de un caso de estudio (curso 2008/2009), sobre el que articulé las metodologías de historia de vida, y que estaba configurado por una alumna, un alumno y sus madres, de un Instituto de Enseñanza Secundaria, el C44. En el curso 2006/2007 se incorporaron ambos, por primera vez, al centro procedentes de Colombia y de la República Dominicana, respectivamente. Se completó esta primera investigación con la incorporación de otros agentes educativos: el profesorado del departamento de orientación que más directamente trabajaba con ellos/as (profesoras de Pedagogía Terapéutica, profesora de Servicios a la Comunidad), con el objetivo de analizar los diferentes discursos que manejaban los actores del ámbito educativo seleccionado, en el estudio, así como su contribución en la producción de identidades tanto profesionales como personales. Esto es posible si concebimos los discursos como prácticas sociales, que se construyen por determinadas estrategias de poder y formas de ser.

Posteriormente amplié el estudio, al año siguiente, en el curso 2009/2010, completando las historias de vida, aplicando un enfoque longitudinal a las mismas, así como con el uso de otras técnicas de producción de datos: cuestionarios, entrevistas en profundidad, entrevistas colectivas y grupos de discusión que me sirvieron para acceder a mayor número de agentes educativos. Por otra parte, al elegir el tópico “duelo migratorio”, en el contexto de las políticas de gestión de la diversidad cultural, he podido adentrarme no solo en el ámbito de los aspectos emocionales, que vertebran cualquier acto educativo, sino en las relaciones de poder-saber que nos configuran como sujetos sujetos por los discursos.

3.1. LAS APORTACIONES DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

La etnografía debe ser un instrumento no solo para conocer a los demás, sino para conocernos a nosotros/as mismos/as, y para comprender cómo construimos nuestros mundos diariamente y cómo somos y nos percibimos en ellos. Este enfoque se considera muy adecuado desde una perspectiva intercultural, en tanto que facilita un descentramiento y un descubrimiento de los marcos de referencia del otro/a y de los propios. No hay que olvidar, que desde la perspectiva intercultural, surgida del método de choques culturales, a través del análisis de incidentes críticos²⁵, se propone un método de investigación e intervención social, con el colectivo migrante, que abarca tres momentos: el descentramiento, el descubrimiento de los marcos de referencia del otro/a y la negociación y mediación (Cohen-Emerique, 2013).

En la investigación desarrollada en el curso 2008/2009 coincidíamos con Adelina Calvo (2005) en la interpretación que hacía sobre el tipo de conocimiento que genera la etnografía (Díaz de Rada y Velasco, 1997). En aquel momento establecimos una serie de aspectos que orientaron la toma de decisiones sobre el método de investigación, son los siguientes:

- **Localización:** necesidad de ubicar los datos en las historias de vida de los sujetos de estudio, así como las condiciones en que determinadas prácticas sociales de los actores de estudio confieren significado a lo que dicen.
- **Encarnación:** el punto de vista de la investigadora influye en el modelo de investigación que utiliza; el fin último es analizar la sociedad en que vivimos.
- **Triangulación:** supone poner en diálogo la información obtenida, localizándola en diversas fuentes (diferentes sujetos, diferentes dispositivos, etc.).
- **Intertextualidad:** supone reconocer que ningún dato se da de forma aislada en la cultura, por lo que debemos desarrollar un pensamiento relacional. Por ello se relacionan diversos ámbitos: desde los específicos de la institución educativa, en los diferentes dispositivos de saber-poder instituidos, a los que se desarrollan en otros ámbitos sociales, de la economía, de la política, etc.

Díaz de Rada (2008) plantea una serie de obstáculos a la práctica de la etnografía en las instituciones escolares. Considera que la clave de las dificultades radica en el concepto de cultura y sus usos sociales. Parte de la base de que la producción burocrática de la realidad, de la que da cuenta la escuela, a través de sus lógicas burocráticas–administrativas, es contraria a la producción etnográfica de la realidad. Interpreta a la escuela como un **medio hipertrofiado**

²⁵ Señalaremos brevemente en qué consisten las dos primeras fases, por su relación con la tesis que presentamos: **Descentramiento:** Representación de uno mismo en relación con su cuerpo y su integración dentro del espacio/tiempo; códigos de convivencia y creencias; estructuras familiares y su funcionamiento; concepciones sobre la educación. **Descubrimientos de los marcos de referencia del otro/a:** Actitud de apertura y escucha; reconocimiento; el prejuicio hacia una visión etnocéntrica del cambio como un proceso lineal y coherente; la complejidad de las construcciones identitarias; las relaciones de poder mayoritario-minoritario en la relación país receptor y migrantes (Cohen-Emerique, 2013).

de codificación individualista, en donde el sujeto construido es un individuo descarnado, para así poder ser registrado y manejado. Por contra, con la etnografía se buscan sujetos sociales, que son agentes de prácticas de socialización, sujetos complejos que procesan cultura, o lo que es lo mismo, comunicación y significado. Por ello, frente al individualismo en las prácticas burocráticas de los centros educativos, se contraponen el holismo y la indagación de las relaciones sociales, característico de la lógica de la investigación etnográfica. Se maneja, por tanto, un concepto antropológico de **cultura**, definida como **proceso no restringido de convenciones humanas**, opuesto al que se utiliza en la lógica burocrática-administrativa, en tanto que “construyen las sustancias, erigen las fronteras y da nacimiento a la mercancía” (Díaz de Rada, 2008, p. 45).

Tomando en cuenta estas consideraciones, prioricé mi acercamiento a la construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero, las técnicas de producción etnográfica de la realidad, por lo que tomo como eje del estudio, tanto las historias de vida de dos adolescentes, como la de sus respectivas madres, en un intento de alcanzar una mirada más holística y situada.

Conviene diferenciar en este punto, historia de vida y relato de vida, para ello seguiremos las aportaciones de Bertaux (2005), que concibe a los **relatos de vida** como el resultado de una forma particular de entrevista, la entrevista narrativa, en la que el investigador o la investigadora, pide al sujeto de la investigación que le cuente toda o parte de su experiencia vivida. El objetivo es estudiar un fragmento de la realidad social e histórica, a través de un sujeto social, con el fin de comprender cómo funciona y cómo se transforma, poniendo el foco del análisis en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos y la lógica de acción que le caracteriza. La utilización de este recurso no excluye la posibilidad de utilizar otras fuentes, como ha sido en nuestro caso: las entrevistas en profundidad a informantes considerados/as claves y situados/as en una posición “central”, los cuestionarios que incorporan preguntas abiertas a los agentes educativos o los grupos de discusión y las entrevistas colectivas.

El relato de vida puede constituirse en un instrumento importante de adquisición de conocimientos prácticos, si se orienta hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y en los contextos en los que experiencias se han desarrollado (Bertaux, 2005). Ricoeur (1986) consideraba que la acción, en el sentido más genérico, se desarrolla en el tiempo, y la forma mejor para describirla es la narrativa.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) dan cuenta de las dimensiones centrales en la producción e interpretación de una historia de vida, siguiendo a Santamarina y Mariñas (1994, pp. 272-280). Sintetizo a continuación dichas dimensiones, ya que justifican la elección que realicé de este enfoque, en la investigación sobre la construcción de las identidades:

- **La posibilidad de construcción de lo narrado.** Toda narración se hace en función de quién la escucha y del para qué lo hace.
- **La reconstrucción del pasado y su veracidad.** Se reconstruye el pasado en función del presente y del contexto actual, interesando más construir la verdad subjetiva y vivida de los actores, que su posible correspondencia exacta. Toda historia y toda narración biográfica de vida es inevitablemente el presente proyectado sobre el pasado.
- **El problema de la identidad.** Al narrar la propia historia de vida, se van haciendo una representación del sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esta identidad puede presentarse como sustancial (resistente al cambio y persistente) o situacional (más adaptable a situaciones y momentos).
- **La memoria colectiva.** En un relato lo individual se encuentra mediatizado por lo colectivo, y lo colectivo adquiere sentido en las sucesivas elaboraciones que se hacen desde las diferentes perspectivas individuales, en la búsqueda de un sentido común y compartido.

El **objeto de estudio** de esta investigación hace referencia a los procesos constitutivos de las identidades en los/las adolescentes de origen extranjero y a los procesos de duelo. Supone, por tanto, focalizar la mirada hace un margen, concebido en un doble sentido, en el sentido de que en las migraciones, “el otro” o “la otra”, nos devuelve una imagen del “nosotros” y del “mí mismo”. Y, por otra parte, centro mi atención en la visión que tienen del alumnado de origen extranjero, tanto los profesionales pertenecientes a los Departamentos de Orientación de los institutos de educación secundaria, como los que desarrollan su práctica en los diferentes dispositivos que se han generado para dar respuesta a la diversidad cultural en los centros, en un entramado configurado por las lógicas burocráticas-administrativas y las tecnologías del yo.

3.2. LOS NIVELES *EMIC* Y *ETIC*

Tomaré como referencia el análisis que sobre estas dos perspectivas realiza Calvo²⁶ (2005), basándose en la distinción que establece Geertz (1996) entre conceptos cercanos y distantes de la experiencia; una distinción que no implica jerarquía, sino que es una distinción contextual y de grado. Articula, por tanto, los conceptos cercanos y distantes de la experiencia, con los dos puntos de vista *emic* y *etic*.

²⁶ Ibáñez (1985a, 1985b, 1985c) plantea la existencia de tres niveles de conocimiento: los elementos, las relaciones entre los elementos (estructura) y las relaciones entre estructuras o relaciones entre relaciones (sistemas). En este esquema, el enfoque *emic* se mantendría al nivel de los elementos, mientras que el enfoque *etic* formaría parte del nivel de la estructura. De esta forma, cuando se investiga un sistema desconocido, es preciso empezar desde el enfoque *etic* y después someter a crítica de forma continuada desde este enfoque, los supuestos descubrimientos *emic* (Calvo, 2005, p. 74).

En esta investigación he partido de un enfoque más externo, *etic*, explicitado tanto en la explicación del fenómeno a investigar y justificando cómo se ha configurado mi método de investigación, complementándolo con la perspectiva *emic*. Este complemento supone analizar, reflexionar y relacionar los descubrimientos *emic*, desde la perspectiva *etic*. En realidad supone el doble movimiento en la investigación etnográfica, desde la que hemos abordado esta tesis, de la mesa al campo y del campo a la mesa (Díaz de Rada y Velasco, 1997). Este equilibrio entre las dos perspectivas supone ser consciente de las siguientes cuestiones.

- Mi acceso al campo se ha realizado desde una determinada perspectiva, resultado del diálogo permanente entre diversas corrientes teóricas (perspectiva *etic*) y con una mirada dirigida a dar sentido al objeto de investigación construido.
- Para trascender la perspectiva *emic*, en el discurso de los actores sociales, incorporo, en la elaboración del relato, mi comprensión sobre el mismo, más allá de las razones prácticas que dichos sujetos pongan en juego. Este aspecto preside la parte analítica de esta investigación, en la organización de los relatos.
- Se renuncia de antemano al carácter predictivo de este tipo de investigación, por lo que no se busca la creación de marcos interpretativos de carácter general, me mueve más un interés de hacer emerger voces, que de forma cotidiana quedarían silenciadas, y someterlas a crítica. De nuevo surge la convivencia de las dos perspectivas.
- Al utilizar la entrevista como técnica de recogida de datos se alude a la categoría *emic*, en tanto que el discurso basa su racionalidad dentro de ese sistema. No obstante, la información producida es producto de un diálogo entre las dos perspectivas.

He desplegado, por tanto, los dos niveles de análisis *emic* y *etic*, presentes en las investigaciones basadas en enfoques etnográficos, favoreciendo un diálogo dialéctico entre la perspectiva externa (*etic*), que me permite crear los dispositivos necesarios para facilitar la escucha y la perspectiva interna (*emic*), que me permite interpretar y comprender el significado, de la construcción de las identidades en adolescentes de origen extranjero y de sus madres, y su particular vivencia del duelo asociado al proceso migratorio, o de otros duelos, derivados de las situaciones de cambio a las que están sometidos estos sujetos. Ambos aspectos dan sentido a la investigación que desarrollamos.

3.3. LOS PROCESOS DE OBJETIVACIÓN

Se conceptúa la objetividad como un proceso, la objetivación, en donde la investigadora influye en los datos que investiga (Calvo, 2005). Diferentes conceptos dan cuenta de lo mismo a través

de diferentes significantes: la objetividad dinámica (Fox, 1991), la objetivación del sujeto objetivante (Bourdieu, 1990), la intersubjetividad y reflexividad (Díaz de Rada, 1997, 2003).

La aportación de Fox (1991) con el concepto de objetividad dinámica, supone entender que *“la capacidad de objetividad se desarrolla junto con la articulación del yo y del género”*. Las aportaciones de la perspectiva feminista a los procesos de objetivación, en esta investigación, la podemos sintetizar en los siguientes puntos: a) la relevancia del sujeto, tanto del que investiga y como del que es investigado; b) el punto de vista de la investigadora es encarnado, es decir, situado, particular y contextualizado; c) el poder es consustancial al propio acto de conocimiento, de ahí la necesaria apertura hacia la crítica.

Las aportaciones feministas en el enfoque epistemológico se manifiestan en la elección del tema–sujeto de estudio. Vinculo el análisis de los relatos de vida de las/los adolescentes que participan en este estudio, con los relatos de vida de sus madres, y elijo a un chico y a una chica, con el fin de analizar las condiciones específicas de producción de las subjetividades. Por otra parte, en los cuestionarios y en las entrevistas, específicamente se incorpora la categoría de género.

El concepto de *habitus* de Bourdieu (1990) se relaciona con el concepto de etnométodo y con el término foucaultiano de discurso. Por ello, en el análisis de los discursos de los sujetos de la investigación se debe tener en cuenta no solo las condiciones de existencia, el modelo democrático del momento histórico, las características del mercado laboral; sino también el sentido de lo vivido, es decir, cómo definen los sujetos su vida, cuánto y cómo participan en los procesos de decisión en que están inmersos, etc. El estudio y análisis de ambos sentidos es lo que nos permite comprender cómo viven las personas sus mundos, los etnométodos, o el sentido práctico, utilizando el lenguaje bourdiano. Se trataría en todo caso, de un tipo de conocimiento que los actores ponen en marcha de manera “casi natural” en su vida cotidiana y que constituye el origen de la experiencia que tienen sobre el mundo.

Por otra parte, la investigación que presento es una práctica social y la investigadora es una agente que juega en el campo social y científico, regido por unas reglas determinadas. Por ello, en esta investigación se dan una serie de sesgos, los derivados de las características personales de la investigadora, de su posición en el campo de investigación y de su convencimiento de que su principal tarea es **realizar una investigación que sirva para la mejora de las condiciones socioeducativas de las personas**, sobre todo, de aquellas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y que pueden estar construyendo **subjetividades frágiles y devaluadas**.

En cuanto a la relación que mantuve y mantengo con las personas que participan en esta investigación, entiendo que mi rol como orientadora determina mi forma de investigar: tanto el tipo de enfoque desde donde intento ubicar mi trabajo como orientadora educativa en un

instituto (me siento identificada con la comunidad discursiva de la política cultural), así como la vinculación del trabajo que desarrollo con proyectos más amplios, que me permiten realizar una crítica social situada (salud, orientación no sexista, defensa de la educación pública) y complejizar el acto de educar (incorporando la perspectiva feminista) y establecer relaciones con los sujetos de esta investigación, basadas en el diálogo, la apertura y la escucha respetuosa, tanto en las entrevistas biográficas y como en las de profundidad diseñadas. Por otra parte, el número elevado de orientadores y orientadoras que han contestado al cuestionario que diseñé, con tantos ítems (46), con bastantes preguntas abiertas, creo que fue posible por el nivel de relación que mantengo con ellos/as, a través de cursos de formación y de proyectos colaborativos. Señalar en último lugar que el capital cultural que pongo en juego en esta investigación se deriva de mi trayectoria profesional, de formar parte de plataformas interesadas en el desarrollo del pensamiento crítico, y de mi particular trayectoria académica o intelectual.

La forma en que emergen las voces de los sujetos de esta investigación, a través de los discursos que ponen en juego, en un contexto de diálogo, supone entender la objetividad como intersubjetividad, en el sentido de la creación conjunta de significados.

Por otra parte, la **reflexividad** se entiende como una característica de la investigación, en el sentido de mantener una actitud de constante reflexión hacia dónde dirigimos la investigación, una metodología en la que la investigadora debe evaluar, constantemente, con qué intención teórica produce los datos, a través de qué medios los registra y desde qué supuestos establece relaciones entre ellos (Díaz de Rada, 2003).

3.4. LAS APORTACIONES DEL POSTESTRUCTURALISMO

En este apartado comentaré, muy brevemente, el concepto de estrategia de poder que desarrolla Foucault (1971, 1972, 1973a, 1973b, 1975, 1976, 1977) en diferentes obras, utilizando el análisis que sobre su pensamiento realizan Álvarez-Uría y Varela (2013), para posteriormente informar también, brevemente, tanto del concepto de deseo de Deleuze (2005) como del de *differance* de Derrida (1989).

Foucault, en la mirada analítica que lanza sobre los sistemas de pensamiento y sobre las redes institucionalizadas de poder, en sus textos que van de 1971 a 1977, nos interpela sobre lo que hacemos y sobre lo que somos, es decir, nos interroga sobre el presente que estamos viviendo; de tal forma, que esta crítica socio-histórica nos puede ayudar a elegir nuevas vías de transformación social. Los tres ámbitos fundamentales en que articula su pensamiento son: el saber, las relaciones de poder y las políticas de la verdad.

En el ámbito de saber, una de las aportaciones que hace es la necesidad de objetivar y definir los sistemas implícitos en los que nos encontramos encerrados. Estos sistemas enraízan en las condiciones físicas y materiales, pero poseen también un carácter simbólico ya que no hay lenguaje y conocimiento humano al margen de los sistemas de representación. Pensar significa, por tanto, intentar salir del pensamiento implícito en el que nos encontramos atrapados o atrapadas. El conocimiento crítico se caracteriza por la incertidumbre, en donde la costumbre y las racionalizaciones heredadas parecen situar a las instituciones como inamovibles; cuestiona, por tanto, la naturaleza y el ejercicio de los poderes antidemocráticos y, al hacerlo, cuestiona lo incuestionado de la vida social. Por ello, las relaciones específicas que se tejen entre saberes y poderes ha sido el principal objeto de las investigaciones foucaultianas. Si la investigación socioeducativa ilumina zonas de sombra tradicionalmente opacas, abre la vía a procesos de objetivación y de reflexión y, por tanto, puede crear las condiciones para que se produzcan cambios tanto en el orden social como en el categorial. Para Adorno (1996), uno de los objetivos de la sociología es, sobre todo, “comprender la ley que domina anónimamente sobre nosotros” (p. 13). Por ello, en los márgenes del sistema social es donde se contempla mejor el centro que lo sustenta. La pregunta clave sería: ¿quién impone las reglas en un determinado campo, desde cuándo, por qué y en beneficio de quién?

Respecto a las **relaciones de poder**, hay que tener en cuenta que el capitalismo no se perpetúa únicamente gracias a la reproducción de las condiciones capitalistas de producción. Es decir, no basta únicamente con el poder del Estado y de sus aparatos, es preciso el ejercicio de poderes que se ejercen por todo el cuerpo social a través de los canales, formas e instituciones más diversos. El poder se incardina en los cuerpos y en las prácticas de los seres humanos, pero también en los pensamientos, en las representaciones y en las racionalizaciones, y hasta en el propio reconocimiento que hacemos de nosotros/as mismos/as, en las distintas identidades que configuramos. Se interesó Foucault, en los últimos años de su vida, por la producción social de la subjetividad, y, en concreto, por la fundación de una ética autónoma, que no se basara ni en prescripciones religiosas ni en normas jurídicas coactivas (Álvarez-Uría y Varela, 2013, p. 358).

Podemos sintetizar las aportaciones de Foucault sobre el tema del poder, en los siguientes puntos:

- Postulado de **propiedad**. El poder es una estrategia, se ejerce, no es algo que se posee. En esta investigación diferenciamos varias estrategias de poder: vigilancia/resistencias, clasificación e individualización o totalización, normalización y exclusión/inclusión.
- Postulado de **localización**. El poder traspasa todo el entramado social y es constitutivo de los seres humanos.
- Postulado del **modo de acción**. El poder actúa de diversos modos y en diferentes campos, sus acciones no son solo de exclusión, represión u ocultación, el poder tiene capacidad productora.

- Postulado de **legalidad**. Existen lugares donde la ley puede ser violada y esos lugares han sido creados por el dispositivo que ha creado también la ley.

A estos supuestos se añade el de **resistencia**. Todo poder genera un contrapoder o una forma específica de resistencia. Sin poder no hay resistencia y sin libertad no hay poder. Resistencia y libertad son elementos constitutivos del poder. La forma de poder que no deja lugar a la resistencia es represiva y es, entonces, cuando se habla de dominación o de poder coactivo, que se ejerce de forma unidireccional e irreversible. Establecemos una conexión entre esta forma de ejercer el poder y el **discurso del amo** de Lacan.

En el ámbito de las **políticas de la verdad**, se establece que cada sociedad posee su *régimen de verdad*, su política general de la verdad. Es decir, define los discursos que hacen funcionar como verdaderos o falsos, los mecanismos para sancionar a unos o a otros, las técnicas y los procedimientos valorados para obtener la verdad, asigna, pues, un estatuto a quienes se encargan de decir lo que es verdadero. Por “verdad” hay que entender un **conjunto de procedimientos reglados** para la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación del funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder y a los efectos de poder, al “régimen de verdad”. Este régimen fue una de las condiciones necesarias para la formación y el desarrollo del capitalismo. A través de la genealogía se puede comprender la génesis y las transformaciones de los sistemas implícitos que, sin que seamos conscientes de ellos, determinan nuestras conductas, gobiernan nuestra manera de pensar, rigen, en suma, nuestras propias vidas. De lo que se trata, por tanto, es de separar la verdad de las formas hegemónicas, sociales, económicas, culturales en las que funciona. Denomina genealogía al instrumento que permite comprender la génesis y las transformaciones de los sistemas implícitos, que determinan nuestras conductas y gobiernan nuestras formas de pensar. En este sentido, está al servicio de la verdad, porque desvela las políticas de verdad y los intereses en juego, desvela los juegos de verdad y sus formas hegemónicas (Álvarez-Uría y Varela, 2013, p. 360).

En todo caso, podemos afirmar que una aportación foucaultiana que tenemos en cuenta en esta investigación proviene de su **concepción no esencialista de sujeto**. Son los discursos y sus relaciones de poder los que van generando y manteniendo determinadas subjetividades, o identidades, no entendidas como algo fijo, inmutable o arraigado, sino como **identidades dinámicas**. Y esto es así porque las prácticas discursivas y sus relaciones de poder producen formas de ser (identidades), tipos de sujeto, formas de subjetivación. Se problematiza, por tanto, el tema de las identidades, sometiéndolas al debate y discusión, en tanto que producción histórica. Interiorizamos el poder, nos constituye y forma parte de nuestras identidades, de nosotros/as mismos/as. Y esto es posible porque el poder se ejerce a través del conocimiento del yo, de las tecnologías del yo.

Deleuze, por su parte, nos invita en una doble dirección a reconocer el carácter construido, de forma permanente, de nuestra subjetividad, y a salir de la lógica binaria de los universales que nos han impuesto (mujer, clase media, occidental, etc.). Si no somos lo que define nuestra identidad, sino los efectos de lo que podemos ser capaces, no podemos saber lo que puede hacer una persona antes de la *experiencia* (entendida ésta no como algo que se nos da socialmente como conocido). Para ello deberíamos tener en cuenta si la experiencia está produciendo crecimiento y alegría, evitando la sujeción a identidades preestablecidas, en tanto que son ellas las que van a marcar nuestras formas de vida, sujetando el desarrollo de nuestra potencia de vida a los deseos de nuestra identidad. El devenir comienza cuando rompemos las líneas del ser. Deleuze concibe al ser humano como una máquina deseante, por lo que el deseo debe colocarse en la base. El deseo es productivo, sin embargo no es un proceso libre sino que está mediatizado por un orden social que, a través de las modas, la publicidad, la política, etc., establece y prescribe lo que puede ser deseado o lo que no debe serlo. Considera que el deseo es el motor de la vida y lo concibe como energía creadora, “*es bueno porque lo deseo*”.

Derrida nos propone la deconstrucción como instrumento de trabajo analítico. Se trata de deconstruir las autoridades de sentido que están presentes en todo texto, lo que supone varios movimientos: a) reconocer que cada término de una binariedad es interdependiente del otro, b) que los términos no poseen una identidad esencial, sino histórica y contingente, constituida en el lenguaje, c) cada término no difiere del otro y desplaza la consumación de su propio sentido y del sentido del término en la serie. El término *differance* propuesto por Derrida permite todas estas operaciones (Corazza, 1997) y establece este término para radicalizar la idea de la diferencia. Es un término no traducible en castellano y que tiene un doble sentido: ser distinto (supone no ser idéntico y que no existe un ser unitario presente y original), e interposición o retraso (dejar para más adelante algo, retardar la acción). Propone, por tanto, indagar para conocer la genealogía de los conceptos y descubrir su doble cara, todo aquello que no dicen, ocultan, reprimen. Consiste en verlos desde su Otro innombrable, transformarlos desde su interior para producir nuevas configuraciones. Este pensar en y desde la *diferencia* supone situarse en la incertidumbre, en la ambigüedad, salir del planteamiento de lo Mismo para abrir nuevos caminos en lo Otro.

3.5. EL CONCEPTO DE DISPOSITIVO

El término dispositivo tiene cierto parecido con los términos de **episteme** y **sistema** utilizados por Foucault, en sus primeros escritos más cercanos al estructuralismo (Moro, 2003). Se refiere a una serie de aspectos:

- Conjunto de elementos relacionados que tienen sentido por formar parte de un sistema de relaciones.

- Las condiciones de posibilidad de un discurso que ha hecho que en un determinado momento haya resurgido con fuerza un discurso (y sus relaciones de poder y formas de subjetividad), frente a otros que han quedado en el silencio.
- Los límites del propio discurso, lo que no puede ser pensado ni enunciado, por encontrarse fuera del dispositivo, en los límites de lo pensable.

Bernstein (1990, 1998) utiliza el concepto de dispositivo aplicado a la descripción del funcionamiento de los **discursos pedagógicos**, y a las formas de socialización que orientan de manera desigual a los niños y a las niñas hacia la adquisición de determinados códigos. Estos dispositivos sirven para posicionar al sujeto en la estructura social, y en una relación específica con el lenguaje (Varela, 1988). En todo caso, el análisis de los discursos pedagógicos en esta investigación permitirá conocer qué relaciones se dan entre poderes y discursos, así como qué regímenes de verdad se construyen con los efectos de influir en los procesos de subjetivación. En último término, supone analizar qué formas de gobierno se establecen y a qué clases sociales se beneficia y a cuáles se perjudica. Los ejemplos los encontramos en la configuración de itinerarios educativos por los que transita el alumnado según su diferente posición social. La pregunta a formular sería: ¿qué itinerarios suele transitar el alumnado de origen extranjero?, ¿presentan índices más altos de abandono escolar?, ¿la categoría de género influye en estos tránsitos? Entre las aportaciones de la sociología crítica, tenemos las investigaciones desarrolladas por Varela (1997, 2001), en donde utilizando el concepto de dispositivo de feminización da cuenta de cómo se construyen las identidades de género en el seno de diferentes configuraciones familiares y su relación con el éxito académico.

Otro concepto importante vinculado al de dispositivo es el de **comunidad discursiva** (Rodríguez, 1998, 2001, 2003, 2012; Calvo, 2005, 2008). Con este término se intenta subrayar el carácter de construcción social del conocimiento, de las relaciones y las tensiones que se dan entre las diferentes líneas de pensamiento, así como las condiciones materiales e ideológicas en las que se produce todo conocimiento. En esta investigación lo tenemos en cuenta, sobre todo, para vislumbrar prácticas que perciban el cambio en educación, lo cual supone ubicarse en la comunidad discursiva de la política cultural.

El concepto de comunidad discursiva guarda relación con el de dispositivo y ha permitido establecer relaciones entre discursos, poderes, saberes, verdades y subjetividades. Permite, por tanto, establecer un **pensamiento relacional**, entre diferentes dimensiones de un punto de vista. Rodríguez (2003) distingue tres tipos de comunidades discursivas, las enunciamos brevemente:

- **Comunidad discursiva de la excelencia:** concibe que los fenómenos educativos se pueden controlar racionalmente, el profesorado es pensado desde la lógica de la eficiencia, las prácticas desarrolladas son el encauzamiento del alumnado en itinerarios

y opciones curriculares diversas, así como la libre elección de centro educativo. El prototipo de las innovaciones son las escuelas eficaces. El diagnóstico social y educativo que realizan es el de la caída de niveles escolares y el declive de los servicios públicos por su ineficacia.

- **Comunidad discursiva de la reestructuración:** los fenómenos educativos son entendidos desde la epistemología interpretativa y adquiere mayor intensidad la noción de cultura. El modelo de profesorado es aquel que trabaja desde el paradigma de la colegialidad. Las innovaciones son inspiradas en los cambios acaecidos en el mundo laboral (círculos de calidad), lo que supone dar menos importancia a los contenidos académicos y más al desarrollo de capacidades, habilidades y valores como “aprender a aprender”, o el “aprendizaje lo largo de la vida”. La evaluación se centra en la rendición de cuentas. Se da poder al alumnado y se reivindica más poder y capacidad de decisión para el profesorado. Se desarrollan prácticas educativas basadas en la gestión centrada en la escuela, y aparecen figuras profesionales especializadas (profesorado de apoyo, profesionales de la orientación, profesorado de Servicios a la Comunidad, etc.).
- **Comunidad discursiva de la política cultural,** de origen híbrido (estudios culturales, feministas, pedagogías postcríticas). Las prácticas de innovación son locales, reconocen la diferencia, tratan de luchar contra el imperialismo cultural y están interesadas en investigar la relaciones entre conocimiento y poder. Los cambios y la reforma son pensados desde la epistemología social, la justicia curricular y cuestiona la configuración del conocimiento legítimo. Toda innovación debe ser situada y sostenida en los parámetros de la diferencia cultural y de la democracia crítica.

En esta investigación el concepto de dispositivo se utiliza para poder desarrollar de manera creativa un pensamiento relacional que interrelacione las aportaciones de los diversos campos de conocimiento. Se parte del supuesto de que las prácticas sociales conforman identidades y que las pedagogías funcionan como dispositivos, es decir, como una formación histórica constituida por un conjunto de “discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, prescripciones morales, enunciados científicos...” (Gaidulewicz, 1999, p. 7), para acceder al conocimiento del mundo, a través del *habitus* de los sujetos estudiados o de sus etnométodos, y que solo tienen sentido en tanto que elementos que forman parte de un sistema de relaciones. El dispositivo debe ser entendido como una máquina para hacer, para ver y para hablar (Deleuze, 1995). Por tanto, cualquier dinámica que se produzca dentro de un centro escolar puede ser analizada como un lugar donde se da una relación de bucle, una relación productiva entre tres elementos como son: **discurso, poder y subjetividad** (Calvo, 2008). A través de los etnométodos o del *habitus* de los sujetos estudiados, accedemos al sentido de sus acciones, a través de la interpretación de las mismas, tomando como base empírica sus voces.

El *habitus* (Bourdieu, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) es una matriz de disposiciones que actúan como esquemas organizadores de la acción y del pensamiento en los agentes sociales. Estas disposiciones son el desarrollo de la trayectoria seguida por el agente en el interior de los mundos sociales que va atravesando, desde el medio familiar y escolar, hasta el ámbito de su actividad profesional o política.

El concepto de *habitus* está en conexión con el de **campo** (Martín, 2005, 2008, 2010). Éste designa el espacio de actividad y está constituido por los agentes que intervienen en él a título de productores. El campo está modelado por los agentes a partir del *habitus*, que rige su acción, pero al mismo tiempo el *habitus* resulta moldeado por las estructuras del campo (por ejemplo, campo escolar). No se trata de un territorio homogéneo, sino que se encuentra jerarquizado según el grado de fuerza social detentado por los agentes. A esta fuerza social se la denomina “capital”. El capital puede ser de varios tipos: capital intelectual (grado de reconocimiento por los pares), capital académico (ejemplo: poder institucional universitario), cultural (literario, científico, religioso, histórico-filosófico, etc.), social (relaciones movilizables dentro del campo), mediático, político, etc.

Sin ánimo de profundizar en estos conceptos de *habitus* y **campo**, necesarios para entender cómo tiene lugar la producción de subjetividad en el campo escolar, simplemente anotamos que el campo es un ámbito de diferencias, porque la posición de cada agente en él se define por la diferencia respecto a la de los demás (Martín, 2010). Se trata también de “un campo de batalla” en donde los agentes pugnan entre sí, no solo por ocupar posiciones preponderantes, sino por definir los criterios legítimos que permiten jerarquizar a los productores y a los bienes producidos en el campo. La historia del campo es la historia de las luchas por conservar o subvertir los principios que lo jerarquizan. En este proceso es fundamental la relación del campo considerado, en este caso el educativo, con otros campos adyacentes (político, filosófico, económico, mediático, religioso, etc.). De modo que un agente puede valerse de la posición semejante que ocupa en dos campos distintos, y aprovecharla para ganar posiciones en alguno de ellos. No debemos olvidar tampoco que, desde el pensamiento de Bourdieu, otro concepto importante es el de **violencia simbólica**. Que nos invita a realizar un “análisis relacional” de lo micro y lo macro social, a fin de desvelar las conexiones de lo que realmente ocurre en las aulas con lo que acontece en la realidad social y política. No obstante, utilizando el concepto de campo escolar podemos deducir que la escuela se puede concebir como un entramado inestable de luchas de posiciones, como un campo de juego cuyo resultado, siendo previsible, no está determinado.

La **teoría de campos de Bourdieu**, por tanto, es una herramienta conceptual que nos permite analizar todo fenómeno social de forma relacional. Pensar los campos desde el concepto de configuración nos permite comprender los fenómenos sociales como productos de relaciones sociales y el espacio social como una realidad dinámica, definido por las relaciones que establecen un conjunto de posiciones, en continuo proceso de articulación plural y conflictiva

con otros campos. En estas relaciones siempre hay recursos en juego y, por tanto, alguna especie de lucha por los mismos. Las dinámicas de campo se analizan como procesos que resultan de los entramados de relaciones entre los distintos actores implicados y que producen regularidades propias. Las dinámicas de campo se producirían por los procesos de modificación continua de los entramados resistentes, a la vez que de reproducción de las relaciones de poder por la diferencia de los recursos acumulados en acciones anteriores. En la dinámica de los campos escolares interesan los conceptos de autonomización, de reproducción y cambio (Martín, 2010).

ELEMENTOS DE LOS DISPOSITIVOS	CARACTERIZACIÓN ALGUNOS EJEMPLOS EN ESTA INVESTIGACIÓN
<p>Discurso</p> <p>Cultura</p> <p>Duelo migratorio Educación inclusiva</p>	<p>Lo que se dice y lo que se hace tiene una dimensión simbólica y otra dimensión material (Sauquillo, 2001)</p> <p>Cultura: Proceso restringido de convenciones humanas (concepción burocrática). Conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que dispone una persona para desenvolverse en la vida (Besalú, 2008). En cada cultura existen unas reglas, códigos o principios ordenadores que sirven para fijar un espacio dentro del cual cada elemento es percibido o pensado.</p> <p>En esta investigación analizaremos el discurso sobre duelo migratorio y lo que es importante para avanzar en una educación inclusiva. Nos referimos al discurso desplegado por los profesionales de los siguientes dispositivos: AIL (aulas de inmersión lingüística), las AA (aulas de acogida), TA (tutorías de acogida).</p>
<p>Poder</p> <p>Estrategias de poder</p>	<p>Energía que traspasa todo lo social y que está presente en cualquier relación. Tiene un efecto regulador y productivo, en tanto que sostiene, crea y recrea situaciones, comportamientos y subjetividades.</p> <p>Poder: aceptación, clasificación, catalogación, consentimiento, conflicto, control, distribución, dominación, exclusión, inclusión, individualización normalización, omisión, reconocimiento, resistencia, selección, vigilancia.</p>
<p>Subjetividades / identidades</p>	<p>Formas particulares de ser, decir y hacer, efectos de los discursos. Caracterizadas como algo móvil, inacabado, cambiante y en constante construcción (Morey, 2001). Como efectos de los discursos y de las estrategias de poder desarrolladas, pueden ser subjetividades devaluadas, empoderadas, dependientes o más o menos autónomas. Subjetividades de: alumnado, asesora técnica de la Consejería de Educación, del asesor técnico de la Consejería de Bienestar y Vivienda, inspector, investigadora, orientadores/as, madres del alumnado, profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de servicios a la comunidad.</p>

Tabla 5. Elementos de los dispositivos pedagógicos. Elaboración propia, adaptado de Calvo (2005, 2008).

Capítulo 4

LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

- La construcción de la objetividad y el imperativo de la aceleración. La desigualdad de género **4.1**
- La producción de sujetos y la intersubjetividad como asunto humano. La crítica como sabotaje **4.2**
- La construcción de la subjetividad: aportaciones del enfoque postcolonial, de la opción descolonial y del concepto de poshegemonía **4.3**
- Algunas fronteras del feminismo: teorías mestizas y teorías nómadas **4.4**
- Aportaciones de Judith Butler y Slavoj Žižek a los procesos de subjetivación **4.5**
- El campo escolar y la producción de subjetividad/des **4.6**

Capítulo 4. LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y lo que impide, las líneas que le viene marcada por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

(Foucault, 2005, p. 45)

El capitalismo no es solo un modo de producción, sino que estructura la vida social. Por ello, para poder reproducirse necesita configurar a los sujetos, a través de las tres caras de un mismo fenómeno socializador: la construcción de la subjetividad, de la objetividad y de la intersubjetividad. Estas formas tienen por finalidad establecer relaciones de dominio y de servidumbre, de la consciencia y del inconsciente de los individuos, y se manifiestan en cómo configuran sus deseos y sus miedos. Estas relaciones de dominio y de servidumbre se materializan en el espacio y dan forma a los individuos. Ya Debord (2005) puso de manifiesto, en su análisis sobre la sociedad del espectáculo, cómo desde las políticas de urbanismo se buscaba aislar a los sujetos.

Las formas de construcción de la subjetividad y de la objetividad en el capitalismo tienen un rasgo característico: lo que se produce socialmente aparece como un rasgo natural. Desde la categoría de individuo a las formas de interacción social aparecen como algo natural, autónomo, ajeno e independiente al proceso social.

Adorno (2002, 2005, 2007, 2008, 2009), Alvarez-Uría y Varela (2004), Benhabib (2006), Castel (2002), Carrasco (2009, 2011, 2013), Debord (2005), Fraser y Honneth (2006), Grosfoguel (2006), Horkeimer (2002), Ibáñez (2001, 2005), Illouz (2010), Nussbaum (2002), Piketty (2014), Sassen (2001, 2003) y Rorty (1996), entre otros/as, nos ofrecen unas herramientas conceptuales muy útiles para comprender cómo se ha constituido la génesis del presente, en donde los imperativos sistémicos del capitalismo van penetrando en todas las esferas de la vida. En este sentido, la industria cultural, en donde la mercancía ocupa la totalidad de la vida social, intenta absorber la totalidad de la vida interna y externa de las personas. Debord mostró el interés del capitalismo no solo en la configuración de sujetos productores, sino también como consumidores, en donde el tiempo adquiere un carácter seudocíclico, marcado por las estructuras económicas. La industria cultural profesionaliza el ocio y lo organiza como trabajo

productivo, de tal modo que va tejiendo una red de expectativas y deseos que moldean la actitud consciente e inconsciente de los individuos; especula sobre el deseo y el miedo; y el miedo social actual es el **miedo a ser excluido**, a quedarse fuera, en una sociedad en que se va esclerotizando el espacio público; caracterizándose las relaciones sociales por su progresiva automatización y en donde se percibe **todo lo desconocido como una potencial amenaza**.

Los efectos de la industria cultural

El imperativo real de las relaciones laborales es la planificación estratégica del **marketing de sí mismo**. En una praxis social que los revela como prescindibles, los sujetos intentan compensar su autonomía dañada a través del **fetichismo de la mercancía**, con consecuencias gravosas en los procesos de subjetivación. Es necesario, por tanto, pensar en formas de socialización que escapen al hechizo del fetichismo, del fetichismo de la mercancía, del sujeto como mercancía.

César Rendueles (2013), con su concepto de **ciberfetichismo**, nos recuerda cómo la objetividad social se construye a partir de la normatividad, del conjunto de compromisos asumidos que ni siquiera nos lo planteamos; la normalidad sería definida como “el conjunto de normas que regulan los sobreentendidos bien sedimentados de la existencia humana, que son muy difíciles de constatar”. Con la posmodernidad se produce un acelerado proceso de destrucción de los vínculos sociales tradicionales, a gran escala, lo que supone una reorganización de las relaciones afectivas y familiares, la flexibilización y precarización del tiempo de trabajo, etc. (Bauman, 2002, 2005, 2006, 2007). La sociedad se piensa a sí misma como un entorno reticular, la sociedad en red de Castells (2006), de tal forma que, si bien los vínculos sociales tradicionales han desaparecido, se “reconstruyen” en formas de conectividad digital o telemática. Para Rendueles la comparación de la red digital con el panóptico de Bentham es adecuada, aunque actúa como una ortopedia para conseguir una extraña sociabilidad sin relaciones sociales de codependencia. Se produce, por tanto, una inversión de la idea tradicional de sociabilidad, en donde el vínculo social tradicional está basado en el compromiso con normas que no son elegidas. La diferencia con el panóptico de Bentham es que se minimiza la cantidad de violencia, vigilancia y castigo para imponer el sometimiento. El secreto de la cibernsialidad consiste para Rendueles (2013) en producir una deflación radical de nuestras expectativas respecto a lo que cabe esperar de la intervención política por las relaciones personales. De tal forma que las herramientas 2.0 no han resuelto el problema de la **fragmentación del vínculo social en la modernidad** o de la fragmentación de la identidad personal posmoderna, más bien lo han hecho más opaco mediante la difusión de prótesis sociales informáticas. Las tecnologías de la información han generado una realidad social disminuida, por tanto, Internet no mejora nuestra sociabilidad en el entorno comunitario, lo que consigue es rebajar nuestras expectativas de lo que significa un vínculo social.

Lenore (2014), en su libro *“Indies, hipsters y gafapastas. Crónica de una dominación cultural”*, realiza un retrato sobre cómo el capitalismo corporativo encuentra eco en determinadas formas culturales. En su análisis pone de manifiesto diversas formas en que se despliegan los mecanismos de distinción entre las clases medias y que comparten valores como la distinción o el consumismo: el culto a la independencia (frente a las relaciones colectivas), el refinamiento estético (frente al compromiso político), el apoyo a la meritocracia (frente a la lucha por la igualdad). Los “modernos”, como los denomina, son una fuerza de trabajo hiperindividualista, satisfecha y obediente. Este enfoque individualista se traduce en una debilidad de sus lazos comunitarios. Se trata, de buscar un consumismo que provoque orgullo, en vez de remordimiento. Para Víctor Lenore lo que llamamos cultura “moderna” es básicamente una mutación 2.0 “de los yuppies de toda la vida”. Se trata de un discurso que encaja con el de las “élites”. Considera que se pone en marcha un **racismo cultural** en conexión con la mentalidad estrecha y elitista de la clase media blanca, en donde **el consumismo troquea las identidades**, en la búsqueda de la distinción como elemento diferenciador de clase. Por otra parte, la industria cultural recicla la innovación de los de “abajo”, y la convierte en beneficios para los miembros de la clase dominante. Por ello, plantea que más que la búsqueda de “nuevas subjetividades” o la retórica de una “identidad cultural excluyente”, sumisa a los mercados, lo que cabría defender es cómo frenar la explotación laboral y el expolio de los servicios públicos. Y añade que la precariedad no tiene por qué activar la conciencia política, también puede crear una extrema dependencia. *“Lo deseable sería encontrar otra forma de relación común, basada en principios inclusivos, que podamos convertir en dominante. Una cultura que sea un derecho, que se traduzca en recursos y que no esté sometida por completo al mercado”* (Lenore, 2014, p. 153).

La necesidad de un mundo común vivible

La filósofa Marina Garcés (2013), en su obra *Un mundo común*, se inspira en textos de Merleau-Ponty (1964) para pensar a fondo la frase de este autor: *“la certeza injustificable en un mundo que nos sea común es para nosotros la base de la verdad”*. En esta afirmación, el mundo no funciona como un objeto del pensamiento, sino como su trasfondo o su condición. El pensamiento solo puede despertar sobre la base de un mundo común o, viceversa, el despertar del pensamiento pasa por la transformación íntima del sujeto, por su desplazamiento de lo propio y privado al territorio de lo común, de una **razón común**. De ahí que la certeza injustificable en un mundo común sea la base de la política, entendida como esa dimensión del quehacer humano que asume que la vida es un problema común. En la medida en que la vida en el planeta ha ido estrechando sus **vínculos de interdependencia**, la lucha por el monopolio de definir lo común se ha recrudecido. Vivimos atrapados en un mundo en que no se nos ofrece como un cosmos acogedor, sino como una cárcel amenazante. Por eso, para esta autora, la tendencia hoy es construir nichos de seguridad, ya sea en forma de privilegios, ya sea en forma de ideologías e identidades bien establecidas y cerradas. Recuperar la idea de mundo común es

asumir el compromiso con una realidad que no puede ser el proyecto particular de nadie y en la que, queramos o no, estamos siempre implicados (Garcés, 2013, p. 14). En todo caso, plantea que la cuestión del nosotros es inseparable de la cuestión del cuerpo. Merleau-Ponty²⁷, según Garcés (2013), apuesta por un pensamiento emancipatorio que reconstruya otro sentido de la libertad, que pasa por **reaprendernos desde y con los vínculos que nos componen** y, por lo tanto, desde un sujeto que no se puede pensar frente a frente, en la distancia absolutamente irreductible respecto a los demás, sino **desde los vínculos, y los emplazamientos que le sitúan entre los demás**. No se trata de cómo llegar al otro, cómo unirnos o cómo llegar a nosotros, sino partir de los vínculos, desde esa certeza injustificable en un mundo que nos sea común, que configura el lugar desde donde pensarnos como nosotros. Encuentro al otro, a la otra, cuando aprendo a experimentar nuestra **coimplicación en un mundo**. No coloca el nosotros en un afuera, sino que incorpora **el nosotros como la dimensión común de nuestra propia vida**. El mundo común es “mi inacabamiento”, porque nunca seré un individuo acabado, es decir, con un principio absoluto de libertad y con una subjetividad individual de la cual los vínculos, las circunstancias y las relaciones quedarían fuera. Este **“inacabamiento” es relación**. La política del miedo, bajo la cual se ha construido el sujeto moderno desde sus inicios, consiste en sustraernos como individuos a nuestros vínculos. Sin embargo, el lugar en donde lo singular y lo común se encuentran, en donde ese “yo” no necesita estar resguardado en una interioridad, sino que puede estar entretelado con el mundo, sin tener que estar completamente expuesto, completamente entregado a la mirada siempre luminosa y transparente del poder, que a su vez no se deja ver. Común, anónimo, plural, inapropiable, pero no homogéneo ni totalizador. En ese plural anónimo, el otro sigue estando, no es un plural que anula la alteridad, sino que la incorpora a la relación. El anonimato del nosotros que no necesita otra identidad para ser pensado, un nosotros sin adjetivos porque no es apropiado por nadie. El yo y el otro siguen ahí, pero ya no son conciencias con su propia teleología, sino dos miradas, una en la otra, son cuerpos, vidas singulares concretas, elaborando unos con otros, nuestros propios medios y condiciones de vida, elaborando nuestra vida. Y esto es posible porque soy un sujeto encarnado y que se encuentra atado a un mundo común. Reaprenderse como sujeto encarnado es redescubrirse como sujeto comprometido políticamente, en donde el nosotros nos escoge, y tenemos que desarrollar la capacidad de aprender a vivir juntos, sin haber podido elegir si queremos vivir juntos o no, y con quién. Mientras tanto, la contrapartida es que el mundo global no se presenta como un mundo común, es un mundo compuesto de nosotros cada vez más identificados, fragmentados, segmentados y enfrentados. En donde las identidades fuertes vuelven a situarlos con unos o con otros, en unos y no en otros, y en el que la reciprocidad se pierde, convirtiéndose en una suma de comunidades políticas, que miran hacia ese adentro que

²⁷ Merleau-Ponty (1975) aborda desde una perspectiva filosófica la experiencia encarnada, el cuerpo vivido, postulando que el mundo es percibido a través de una determinada posición que adoptamos cada uno de nosotros y de nosotras en el tiempo y en el espacio, por lo tanto es esta la condición de la existencia. Este autor cuestiona la escena fundamental de la intersubjetividad, tal y como es planteada desde la filosofía moderna y la filosofía de la conciencia, que es la del reconocer al otro y ser reconocido por el otro. Es la escena hegeliana del reconocimiento, del cara a cara que, en Lévinas (2006), es la escena moral por excelencia: el tener al otro enfrente, el rostro del otro desnudo infinitamente distante frente a mí. Se afirma, por tanto, la existencia de la libertad absoluta, y esto solo es posible en una conciencia sustraída de sus vínculos y de sus relaciones, de sus dependencias y de aquello que escapa a su capacidad de control.

no existe, para poder ampliar las distancias hacia esos *ellos* con los que no se quiere vivir, o con los que no se quiere convivir. Se trata, por tanto, de pensar cómo hacer juntos una **vida vivible en este mundo invivable** que no tiene interioridad porque tampoco tiene afuera, y en el que estamos aquí, queramos o no, implicados/as, comprometidos/as. De ahí la importancia de pensar de una manera situada.

4.1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA OBJETIVIDAD Y EL IMPERATIVO DE LA ACELERACIÓN. LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

El imperativo de la aceleración

La racionalidad política neoliberal pretende que nos representemos **el mundo como algo inevitable y natural**, ocultando que es el mercado quien organiza las decisiones políticas, sociales y económicas.

En las estructuras temporales de la modernidad capitalista, lo característico es el imperativo de la velocidad, de la aceleración, y este imperativo tiene un origen sistémico. El sistema capitalista ha impuesto un determinado **régimen temporal**, en donde para obtener un beneficio, en un marco competitivo, hay una obligación sistémica de mejorar la relación temporal entre los costes de producción y el precio de la mercancía. La cuota del beneficio, del plusvalor asociado a la riqueza, disminuye con el propio proceso de crecimiento de la productividad, con lo cual, se expulsa la fuerza de trabajo de la relación productiva, con el fin de crecer de modo exponencial. Esto es así porque la ganancia de tiempo del crecimiento de la productividad no se convierte en un descenso del tiempo de trabajo. El productivismo sería intrínseco a la lógica de la acumulación del capital. Es la voracidad del sistema capitalista, del crecimiento infinito, como horizonte ilimitado, y es el elemento constitutivo que organiza la propia producción en el sistema capitalista. Por ello, hay una coacción sistémica a la aceleración, un crecimiento de la velocidad permanente. El sistema está continuamente revolucionando; la tecnología necesita de una innovación permanente para mejorar el beneficio, pero al mismo tiempo esta necesidad tecnológica va asociada a una necesidad de innovación en todos los terrenos: culturales, relacionales, afectivos, subjetivos, en los procesos de subjetivación. Todo se dinamiza para reproducir el marco abstracto del valor abstracto del capital. Sería la metáfora del remolino que no se mueve del sitio, que todo lo tritura, pero sin avanzar. Quizás éste es el origen de la idea de progreso en occidente, en una visión lineal del tiempo, dinámica, de avance y la visión que representa Nietzsche (2003) del eterno retorno, que en el pensamiento de Benjamín (2008) supone el eterno retorno de lo igual, el eterno retorno de lo nuevo. Renovación permanente, con absoluta imposibilidad de pausa, para que nada se mueva, para que todo contribuya a la reproducción del marco abstracto que es el tiempo eterno del capital (Zamora, 2013a, 2013b).

Esta **exigencia sistémica de la aceleración del tiempo** supone una revolución de los medios de consumo, para posibilitar un consumo acelerado de lo que aceleradamente se produce. Esta forma de relacionarse con la realidad, dominada por el apremio por el **consumo acelerado**, es lo que Walter Benjamín describió como la **destrucción de la experiencia**. Esta vivencia de aceleración impide la experiencia, porque ésta supone la posibilidad de entregarse a lo otro, a lo diferente, en el sentido de abrirse a lo que no se posee, lo que no se domina, a lo que no se tiene ya previamente.

Para que el imperativo sistémico de la aceleración se pueda llevar a cabo, se necesitan de mecanismos disciplinarios o de otro tipo que permitan a los individuos someterse al mismo.

En el régimen laboral del toyotismo se recupera la orientación del **trabajo por tarea**, y se produce la **flexibilización** entre el tiempo libre y el tiempo laboral. El tiempo laboral invade el tiempo privado, el tiempo propio y, al contrario, toda la vida queda sometida al régimen laboral. Lo singular de estas nuevas políticas de desregulación temporal y espacial del trabajo es la revolución digital y la revolución de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que permiten una nueva forma de coordinación y de explotación del tiempo.

Ahora todo el tiempo es productivo, porque en el **capitalismo cognitivo todo es productivo**. La revolución digital permite, en un mismo contexto, mantener el mismo imperativo de la aceleración y de maximización del beneficio. Vivimos bajo el mismo imperativo de aceleración, con nuevos instrumentos, que se traducen en la necesidad de estar continuamente conectados, que es una manera de estar abierto a los flujos de información, de publicidad y de consumo. El nuevo régimen de gubernamentalidad neoliberal no ha cancelado el productivismo, ni la aceleración del consumo, al contrario, se ha exacerbado todavía más. Los medios de consumo lo que hacen es troquelar y manipular toda la realidad que debe ser deglutida para que se pueda hacer de modo rápido, de modo acelerado (Zamora, 2013a).

La sociedad del cansancio y de la transparencia: una crítica a “ser empresario/a de sí”

El filósofo Han (2012, 2013, 2014a, 2014b) acuña el término de sociedad del cansancio y de la transparencia para cartografiar la sociedad contemporánea. Brevemente, señalaremos las características más relevantes.

LA SOCIEDAD DEL CANSANCIO (Han, 2012)
<ul style="list-style-type: none"> • Vivimos en una sociedad que se caracteriza por la desaparición de la otredad y de la extrañeza; en lugar de ésta, comparece la diferencia. Lo extraño se sustituye por lo exótico y el turista, el consumidor, recorre el espacio social. • El llamado “inmigrante” no es hoy día ningún otro inmunológico, que genere una amenaza. Los inmigrantes y los refugiados son considerados más bien como una carga. • En un mundo con sobreabundancia de lo idéntico, de exceso de positividad, se genera una violencia que resulta de la superproducción, del superrendimiento y de la supercomunicación (Han, 2012, p. 17). • La violencia del mundo actual es más sutil que la agresión, se trata de la violencia de la disuasión, de la pacificación, de la neutralización, del control, la violencia suave del exterminio, violencia terapéutica, violencia del consenso. La denomina violencia neuronal. (Han 2012, p. 21). • La violencia neuronal es sistémica, inmanente. • La sociedad del S. XXI es una sociedad del rendimiento. Y sus habitantes se llaman sujetos del rendimiento, es decir, emprendedores de sí mismos. • Esta sociedad se caracteriza por el verbo modal del poder sin límites. La sociedad del rendimiento produce depresivos y fracasados. • La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber. Sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto del rendimiento sigue disciplinado, ha pasado por la fase disciplinaria. • El imperativo del rendimiento genera “infartos psíquicos” (hiperactividad, trastorno límite de la personalidad, síndrome del desgaste ocupacional, depresión). • La depresión se desata en el momento en que ya no se “puede poder más”, lo que conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión. • El exceso de rendimiento conduce a la autoexplotación. • El exceso de estímulos y de informaciones modifica radicalmente la estructura de la atención. La atención profunda y contemplativa cede el paso a la atención superficial. • El “yo” está totalmente aislado. <i>La desnarrativización general del mundo refuerza la sensación de fugacidad: hace la vida desnuda.</i> El trabajo es en sí mismo una vida desnuda (Han, 2012, p. 46). • En la sociedad tardomoderna el fracaso del proyecto de “ser Yo”, en el imperativo de “ser tú mismo”, conlleva a la depresión, con sentimientos de insuficiencia, de inferioridad, así como miedo al fracaso y autorreproches. • La sociedad del rendimiento y de la actividad produce un cansancio y agotamiento excesivos. Se trata de un cansancio del “nosotros”, que transforma las relaciones entre las personas a un cordial “y”.

Tabla 6. Características de la sociedad del cansancio (Han, 2012). Elaboración propia.

Han (2014a), en una obra suya titulada la “*Agonía del Eros*”, plantea que el sujeto del rendimiento como **empresario de sí mismo se explota a sí mismo**. No se puede amar al otro despojado de su alteridad, solo puede consumir. El capitalismo elimina toda alteridad para someterlo todo al consumo. El deseo del otro es suplantado por el confort del igual. En este

sentido, Han afirma que el capitalismo absolutiza la mera vida, como mera supervivencia. Y su fin no es la buena vida; su compulsión es hacia la acumulación, de tener que producir cada vez más (Illich, 1974). En una sociedad en que cada uno es empresario/a de sí mismo domina la economía de la supervivencia.

En la tabla siguiente exponemos un resumen de las características que Byung-Chul Han (2013) atribuye a la sociedad de la transparencia.

LA SOCIEDAD DE LA TRANSPARENCIA (Han, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> • La sociedad actual del control muestra una especial estructura panóptica digital. Sus moradores se conectan y se comunican intensamente entre sí. • La sociedad de la transparencia es una sociedad de la desconfianza y de la sospecha, que, a causa de la desaparición de la confianza, se apoya en el control. • El sujeto del rendimiento se somete a una coacción libre, generada por él mismo. • En el panóptico digital el nuevo morador es el cliente transparente. • En la sociedad de la transparencia no se forma ninguna comunidad. No existe acción común política capaz de generar un nosotros. • La vigilancia no se realiza como ataque a la libertad. Más bien cada uno se entrega voluntariamente a la mirada del panóptico.

Tabla 7. Características de la sociedad de la transparencia (Han, 2012). Elaboración propia.

Siguiendo con el pensamiento de Han (2014b), el neoliberalismo es un sistema muy eficiente para explotar la libertad. Se explota todo aquello que pertenece a las prácticas y formas de libertad como la emoción, el juego y la comunicación. Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema. En el régimen neoliberal de la explotación uno dirige la agresión hacia sí mismo. Esta autoagresividad no convierte al explotado en revolucionario, sino en **depresivo**. Considera que ya no trabajamos para nuestras necesidades, sino para el capital. El capital general sus propias necesidades, que de forma errónea interpretamos como propias. El capital representa una nueva transcendencia, una nueva forma de subjetivación (Han, 2014b, pp. 18-19).

El neoliberalismo explota la psique, la descubre como fuerza productiva. Las tecnologías del yo son las que actúan sobre el individuo. El imperativo neoliberal de la optimización personal sirve para el funcionamiento perfecto dentro del sistema. En el capitalismo de consumo se venden significados y emociones. No el valor de uso, sino el valor emotivo o de culto es constitutivo de esta economía del consumo. El capitalismo de consumo introduce las emociones para estimular la compra y generar necesidades. El manager actual es el entrenador emocional, en donde la motivación está ligada a la emoción. La automedición y control llevan a incrementar el rendimiento corporal y espiritual. Sin embargo, la mera acumulación de datos que se acumulan

no responden a la pregunta: ¿quién soy yo?, ya que no propician autoconocimiento. **Solo desde la narración se llega al encuentro con uno/a mismo/a o al autoconocimiento.** La autobiografía es un escrito narrativo de recuerdo; con una estructura de silogismo, en donde el comienzo y el fin de un proceso forman un **entramado con sentido.**

Desde el psicoanálisis lacaniano se concibe al discurso capitalista como aquel que no deja exterior y carece de punto de ruptura, de tal forma que seduce a los sujetos y les impide cualquier experiencia de lo común. Pero no por ello hay que renunciar a una lógica emancipatoria, al contrario, por ello ésta se hace más necesaria. Desarrollaremos este aspecto cuando abordemos las aportaciones de Zizek (2011).

El capitalismo de casino y la nueva ortopedia social

Rendueles (2013), en su obra *“Sociofobia. El cambio político en la era de la utopía liberal”*, plantea que el capitalismo ha impuesto a escala mundial una suerte de sociofobia, sin necesidad de grandes discursos de legitimación. El mercado ocupa la totalidad de nuestras vidas, con una intensidad que otros proyectos expansivos universalistas no han logrado. Cada vez más se sospecha de la relaciones personales de dependencia, se destruyen los lazos comunitarios y aparece la vertiente más racista de esta sociedad que es la fobia, el miedo a las “invasiones bárbaras”, un magma social que puede irrumpir como avalancha en nuestras vidas pulcramente individualistas (Rendueles, 2013, p. 17). Considera que desde hace dos siglos estamos inmersos en un experimento de ingeniería social, que tiene por finalidad colonizar nuestros cuerpos. La ideología del mercado ha triunfado y nada puede sorprender en un mundo que organiza el trabajo, el uso del dinero y la producción de alimentos, a través de una especie de competición deportiva generalizada y obligatoria a la que se le denomina mercado.

Lo radical del capitalismo es que ha subvertido cualquier límite material, moral o ecológico. La posmodernidad ha acelerado el movimiento de destrucción de los vínculos sociales tradicionales haciendo saltar por los aires la continuidad de las carreras laborales, las relaciones afectivas y familiares o las lealtades políticas. En cambio nos ofrece una alternativa basada en lo que supone que son nuevas formas de sociabilidad: una creciente red de contactos de sujetos frágiles, nodos tenues pero tupidos, conectados con la ayuda de una aparatosa ortopedia tecnológica (Rendueles, 2013, p. 34). Si bien los científicos sociales utilizan la metáfora de la red para explicar toda clase de relaciones, mediadas por la tecnología digital o no (las migraciones, el trabajo, el sexo, la cultura, la familia, etc.), suelen ser analogías bastante pobres ya que limitan la capacidad de comprender procesos históricos de largo recorrido. ¿Cómo afecta esta transformación de la comprensión de las relaciones sociales en nuestra aspiración de vivir en un mundo más justo y menos alienado?, ¿qué debemos hacer para conseguirlo?

El avance tecnológico provoca y acelera el proceso de fragmentación de la experiencia y de las relaciones sociales. Según el sociólogo Sennett (2010b, 2012), la mercantilización generalizada ha provocado un proceso de corrosión de la personalidad, de la subjetividad. En consecuencia se ha producido una transformación radical de la identidad personal, es decir, del modo en que nos entendemos a nosotros mismos. Ya no nos pensamos como un continuo coherente vinculado a un entorno físico y social, más o menos permanente, sino que nos vemos como una concatenación incoherente de vivencias heterogéneas, de relaciones sentimentales esporádicas, de trabajos incongruentes, de lugares de residencia cambiantes, de valores en conflicto. En esta época del capitalismo de casino, Internet se ofrece como un sustituto de la perdida confianza en el poder social del mercado. En un entorno de fragilidad social generalizada, en el espacio telemático se encuentran individuos autónomos sin otra relación que sus intereses comunes. El anonimato y la inmediatez permiten colaborar, compartir y formar parte de una comunidad cuando uno quiere, si es que quiere, y con la personalidad preferida. En Internet concurren una serie de subjetividades discontinuas sin más pasado o futuro que el de sus preferencias actuales. Las relaciones sociales clásicas se ven sustituidas por vínculos difusos y discontinuos, pero aumentados y tecnológicamente potenciados. La participación en el espacio tecnológico es el vector que unifica la plasticidad extrema de nuestra propia identidad personal. Para Rendueles el secreto de esta cibernociabilidad consiste en la deflación de nuestras expectativas. Las herramientas 2.0 no han resuelto el problema de la frágil relación del vínculo social en la modernidad o de la fragmentación de la personalidad posmoderna, más bien lo han hecho más opaco mediante la difusión de prótesis sociales informáticas, rebajando las expectativas respecto al vínculo social (Rendueles, 2013, p. 91).

Las relaciones personales no mercantiles están basadas en la permanencia. Si nos pensamos como **seres frágiles, ecodependientes**, estamos obligados a pensar en la **cooperación** como una característica humana tan básica como la racionalidad. Nuestra vida es inconcebible sin el compromiso de los **cuidados mutuos**, el cuidado es la base material sobre la que se fundamentan las relaciones sociales importantes. Es por tanto necesario **pensar políticamente el cuidado**, el reconocimiento de su importancia es esencial para superar los lazos de dependencia alienante que oprimen. La sociabilidad que ofrece el capitalismo puede llegar a ser muy abundante, pero también muy superficial. En el caso de los vínculos sociales particulares, de las sociedades posmodernas, hay una gran cantidad de sociabilidad en Internet, pero resulta inservible para los cuidados. En el capitalismo, la alienación y la insolidaridad son perfectamente congruentes con estándares altos de nivel de vida y educación. La codependencia no tiene nada que ver con la conectividad. Los acuerdos colectivos dirigidos a incentivar el cuidado mutuo, la igualdad y el desarrollo de las capacidades humanas, suponen reivindicar la soberanía democrática sobre la eterna economía mercantil. Por ello, un principio anticapitalista irrenunciable es que ningún asunto público quede excluido de los procesos de deliberación democrática y esto nos lleva a la **ética del cuidado** incompatible con el ciberfetichismo y la sociofobia (Rendueles, 2013, p. 187).

A vueltas con la biopolítica: cómo pensar lo común

Francisco Vázquez (2009), en *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España (1600-1940)*, estudió cómo se desplegó en España la racionalidad biopolítica; maneja un concepto de población cercano a un asunto de poder y de gobierno. Se refiere, por tanto, a lo sugerido por Foucault en tanto que actividad de conducir las conductas de los demás. La biopolítica sería la conducción de las conductas relacionadas con el ser humano en tanto organismo viviente, implicando por ello una serie de procesos vitales de alcance colectivo.

Las prácticas disciplinarias (analizadas por Foucault, 1975) se rigen por una lógica productiva (sujetos dóciles y útiles) que actúan sobre los cuerpos individuales, a partir de un estándar de la normalidad. El término de biopoder lo reserva Foucault para designar al conjunto de mecanismos disciplinarios y reguladores que caracterizan la “racionalidad política” prevaleciente en nuestras sociedades (una “anatomopolítica de los cuerpos” y una “biopolítica de las poblaciones”). La introducción de los conceptos de gobierno y *gubernamentalidad*, tiene que ver con el modelo gubernamental de representación del poder, es decir, la relación del poder como conducción de conductas. El gobierno no pretende anular la iniciativa de los gobernados, imponiéndole un estándar, sino emplearla a su favor. La gubernamentalidad sería el “arte de gobierno” y la “racionalidad de gobierno”. Con estos parámetros, Bauman (2002) ha conceptualizado el “racismo” como un modo de ingeniería social, ligado al proyecto de la Modernidad, que pasa por eliminar todos los obstáculos opuestos a la construcción de un orden social perfecto. Estos obstáculos son los residuos de naturaleza que se resisten a ser integrados en el orden racional programado.

Para Agamben (2003, 2006) la biopolítica moderna, el hecho de que la vida biológica y sus necesidades se conviertan en una cuestión políticamente decisiva, implica la cualificación de ciertos grupos de individuos (*homini sacri*) como “nuda vida”, una suerte de seudonaturaleza inasimilable por el cuerpo político colectivo cuyo estar a merced del poder funda, a contrario, el orden legítimo del Estado. Por esta razón, Agamben sostiene que la verdad en la que se asienta la política moderna, como biopolítica, es el campo de concentración (Vázquez, 2009).

Estos autores subrayan, a juicio de Vázquez (2009), un componente peculiar de la biopolítica del pasado siglo: la frecuente asociación establecida entre la voluntad de construir una sociedad saludable y la eliminación de los inadaptados a la misma. Los procedimientos de la eugenesia como estrategia reguladora fundada en los Estados totalitarios y en las democracias liberales, durante la primera mitad del siglo XX, expresan esta vinculación entre biopolítica y tanatopolítica. Sin embargo, parecen perder de vista el uso nominalista y rigurosamente histórico de esta noción en los textos de Foucault. En este sentido, las estrategias de la actual biopolítica neoliberal difieren, por completo, de la biopolítica totalitaria de los años 30 y 40. La idea de un Estado social omnipotente y omnipresente que aspiraría a modelar todas las regiones del cuerpo colectivo se ha sustituido por un actuar del Estado como animador y

facilitador de iniciativas para resolver, por ejemplo, las necesidades sanitarias de la población. Establece, por tanto, las condiciones básicas y generales, en este caso, de la salud, pero la responsabilidad por el propio bienestar depende del individuo. Éste tiende, cada vez más, a funcionar como un consumidor activo, que se hace cargo de la gestión de su salud contratando los servicios ofertados por un vasto mercado de agencias sanitarias que compiten entre sí.

En la biopolítica no se trata de identificar, clasificar y eliminar a los defectuosos, en nombre de la “raza” o de la nación, sino que se trata más bien de establecer estimaciones probabilísticas que permitan detectar grupos de riesgo, prácticas de riesgo y cada vez más “de riesgo”, es decir, individuos con altos niveles de susceptibilidad a determinadas dolencias. No se pretende eliminar estas instancias de riesgo, sino que se trata de desplegar medidas preventivas que permitan minimizarlas.

La soberanía, disciplina o biopolítica (o regulación) no forman parte de una cadena sucesiva, sino de un triángulo cuya articulación recíproca varía de un período histórico a otro, dando lugar a configuraciones diferentes (Foucault, 2008). Por tanto, no conviene referirse a la biopolítica en general, sino cabría distinguir tantas formas de biopolítica como maneras de gobernar. Por ello el estudio de la biopolítica es inseparable de una morfología de la gubernamentalidad. Es necesario, por tanto, en opinión de Vázquez (2009), aplicar un enfoque pluralista y estrictamente histórico, con el fin de aplicar la caja de herramientas foucaultiana al diagnóstico del orden político neoliberal. Con arreglo a este enfoque pluralista, distingue en España una serie de fases o formas de biopolítica vinculada a determinadas maneras de gobierno. Solamente nos detendremos en la que denomina como biopolítica liberal avanzada o neoliberal, que localiza su inicio en 1985. Esta fase se caracteriza por una serie de aspectos (Vázquez, 2009, pp. 16-17):

- Se trata de gobernar los procesos económicos, biológicos e incluso civilizatorios tomando como modelo la lógica del mercado y de la conducta empresarial.
- En la biopolítica neoliberal se considera al mercado como un esquema artificial que hay que implantar en sociedades excesivamente rígidas, lastradas por las burocracias del *welfarismo*.
- Lo “social” no es aquí un conjunto de necesidades básicas por cubrir mediante la prestación de servicios, sino un trasfondo de energías por actualizar mediante la instauración de la lógica del mercado (suministro de servicios sanitarios, educativos, asistenciales, etc.).
- La ciudadanía no se piensa preferentemente como individuos interdependientes, mutuamente ligados por redes de solidaridad fijadas de forma institucional (sistema de cotizaciones al Estado), sino como “empresarios de sí”, capaces de invertir y gestionar sus propios recursos, no solo económicos, sino también afectivos o intelectuales; y clientes o consumidores en la multiplicidad de mercados creados artificialmente.

- Los procesos económicos, biológicos y civilizatorios no son gobernados directamente por la acción del Estado, sino a través de los mercados que el Estado, junto a otras agencias, contribuye a establecer.

En este estado de cosas, una apuesta por la liberación, por un pensamiento emancipatorio, supone conquistar un sentido de la libertad que pasará por reaprendernos desde y con los vínculos que nos componen, no tanto desde un sujeto “frente a frente”, el rostro irreductible del otro (Levinas), sino desde los vínculos y los entrecruzamientos. Aprender a decir nosotros es sustraernos a la política institucional del miedo para el control, y aprender a pensar en un nosotros que somos, contra el miedo de ser nosotros (Garcés, 2013).

Vivimos atrapados en un mundo que no se nos ofrece como un cosmos acogedor, sino como una cárcel amenazante. Por eso la tendencia hoy es construir nichos de seguridad, ya sea en forma de privilegios, ya sea en forma de ideologías e identidades bien establecidas y cerradas. Pero es obvio que la búsqueda de seguridad alimenta la guerra y siembra minas en el campo de batalla en que se ha convertido la realidad mundial. Frente a ello, recuperar la idea de un mundo común no es una forma de escapismo utópico. Todo lo contrario. Es asumir el compromiso con una realidad que no puede ser el proyecto particular de nadie y en la que, queramos o no, estamos ya siempre implicados (Garcés, 2013, p. 14).

Globalización, migraciones y género

Los conflictos culturales de mayor calado tienen que ver con los papeles sociales de las mujeres en el contexto de las migraciones. La reproducción social asignada a las mujeres, en tanto que portadoras de la “marca” cultural, es la que está en el centro del debate. Las mujeres son los sujetos cuya vida está más férreamente constreñida a la normatividad transversal del patriarcado (vestimenta, educación, códigos de conducta, sexualidad, etc.), y su desafío a las inercias culturales se convierte en fuente de conflicto. Por otra parte, el desarraigo que conlleva la migración no es un hecho despreciable, y la nostalgia de la comunidad perdida la trastoca en imaginada e idealizada. No hay que olvidar que en un contexto de etnocentrismo cultural occidental, con sus correlatos xenófobos y racistas, la discriminación y la violencia material y simbólica, que se pueden dar dentro las comunidades culturales, se ejercen en diversos grados sobre las mujeres. En todo caso, el contexto migratorio sirve para destacar y contrastar las inercias patriarcales que deben quebrarse desde el enfoque de los derechos humanos de las mujeres, un enfoque que es alimentado, en las dos últimas décadas, desde el diálogo intercultural feminista (Guerra, 2011, p. 42).

Cobo (2006, 2008) señala que la globalización de las políticas neoliberales, con su lógica excluyente implícita, ha empobrecido más a los pobres, que en su mayoría son mujeres. Los datos avalan empíricamente la idea largamente sostenida por el feminismo de la feminización de la pobreza. La globalización, en su versión económica neoliberal, es un proceso que está

ahondando cada vez más la brecha que separa los ricos los pobres, está llevando al límite la lógica del beneficio por encima de cualquier proyecto ético y político de desarrollo humano. En este contexto las mujeres realizan su inserción laboral en un terreno marcado por la desigualdad de género, en donde se ve atrapada en una jornada interminable, en el rol de “trabajadoras genéricas”. No hay que olvidar que los individuos ideales para la nueva economía neoliberal son flexibles intercambiables. El patriarcado y el capitalismo neoliberal han generado amplios espacios de trabajo para las mujeres, que se concretan en la renovación de la subordinación a los varones y en nuevos ámbitos de explotación económica y doméstica (Cobo, 2008, p. 54).

Algunos análisis feministas sostienen que la migración internacional altera activamente los patrones de género, pues la formación de unidades domésticas transnacionales puede otorgar poder a las mujeres. Y es que el trabajo remunerado presumiblemente reforzará la autonomía de las mujeres frente a quienes eran los tradicionales proveedores económicos de la familia (Sassen, 2003, citada por Cobo, 2008). Es por tanto necesario que el feminismo construya un discurso crítico hacia la globalización económica, siendo uno de sus ejes centrales la desigualdad de género.

Valcárcel (2008), en su libro *Feminismo en el mundo global*²⁸, plantea que vivimos en un mundo presidido por el cambio, en donde las mujeres se mueven en todo el planeta, se les facilite el camino o no. Considera que uno de los mayores motores de cambio y la única estrategia investigadora y discursiva capaz de dar razón a cómo y por qué se producen los cambios es el feminismo. En algunos países ser mujer es muy peligroso. Y aunque considera que la globalización, vivir en un mundo hipercomunicado, con flujos económicos planetarios y la posibilidad actuación distante en tiempo real, beneficia a las mujeres, plantea que la mayor parte de las cuestiones y debates vivos en la esfera global siguen teniendo que ver con lo que se considera adecuado para las mujeres: lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo. Por tanto, la línea de fractura en el debate estará formada por mujeres y sus derechos (p. 12).

Benítez (2015), en su libro titulado *De condición femenina inmigrante y excluida. La mujer latinoamericana en España*, aborda la situación de vulnerabilidad, de riesgo y de exclusión social de la población migrante femenina latinoamericana en España, fenómeno que afecta a la mayoría de las poblaciones extranjeras en el mundo globalizado. En su estudio llega a una serie de conclusiones, que recogemos a continuación (Benítez, 2015, p. 151):

- La posición social de la inmigración femenina latinoamericana en España es generalmente marginal, vulnerable y excluida, y está producida desde sus inicios por

²⁸ Recomendamos tres lecturas que contribuyen a complejizar, con una visión crítica, el largo camino hacia la libertad y la igualdad. Se trata del libro editado por la Asociación de Mujeres Adrei, *Ampliando horizontes feministas*; el de Paloma Uría (2009) titulado *El feminismo que no llegó al poder*; y el de Marcela Lagarde (2011), *Los cautiverios de las mujeres*.

múltiples condicionantes como los de ser mujer, inmigrante, con escasos recursos económicos y provenientes de regiones empobrecidas.

- El contexto español contribuye a esta asignación social de ciudadanía secundarizada. Específicamente la legislación de extranjería clasifica la mujer inmigrante de modo que favorece su inserción como **mano de obra precaria** y sujeto social desfavorecido, definiendo la interacción social extremadamente vulnerable a las incertidumbres del conjunto social.
- Los dispositivos de vulnerabilidad transferidos desde la región de origen refuerzan y mantienen la vulnerabilidad social en España.
- Este proceso de vulnerabilidad socialmente construido conduce a una serie de particularidades en la mujer inmigrante latinoamericana, de las cuales las más evidentes son la descualificación y la desvalorización. El discurso estigmatizado de la sociedad española provoca sentimientos de inferioridad y baja estima personal, prejuicios, estereotipos y roles sociales que la posicionan social, cultural y psicológicamente como una figura periférica.

Para lograr cambios positivos, esta autora considera que habría que transformar la influencia de la triple dinámica exclusógena que contiene el género, las migraciones internacionales y la exclusión social. Añade que esta vulnerabilidad social es el resultado de un entramado socialmente construido y fijado sobre la base de legislaciones, ocupaciones, percepciones, estereotipos y modos de vida. Por lo que es necesario transformar cada uno de los elementos mencionados, para construir resiliencias y promover su revalorización como sujeto social (Benítez, 2015, p. 152).

En todo caso, la temática de la alteridad y la diferencia conjugada con la falta de reconocimiento, y el desprecio, constituyen los puntos básicos de una teoría feminista enfrentada al desafío del multiculturalismo y sus consecuencias ético-políticas.

Iris M. Young (2000), en su obra *La justicia y la política de la diferencia*, planteaba cómo se correlacionaban, como formas de opresión, la discriminación de género con la marginación y la exclusión que sufrían, en las modernas sociedades multiculturales, las minorías ajenas a la cultura occidental dominante. Se agudiza la sensibilidad ante la violencia ejercida por el imperialismo cultural, y se establecía una analogía entre esta opresión “cultural” y la opresión patriarcal sobre las mujeres. Se vuelca, por tanto, en una política del reconocimiento (Guerra, 2011, p. 48). Young considera que “las manifestaciones de la injusticia se refieren tanto a la opresión, es decir, la relaciones que impiden la expresión plena de las capacidades una persona o grupo, como a la dominación, o sea, aquellas relaciones que impiden la participación plena de una persona o grupo en la vida social y en las decisiones”. Nos interesa centrarnos en el concepto de **opresión social** de esta autora. Con este significante hace referencia a los impedimentos que sistemáticamente sufren algunos grupos sociales y conlleva que dichos

grupos o personas se vean limitados en sus “facultades para desarrollar y ejercer sus capacidades y expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos” (Young, 2000, p. 73). Esta opresión es estructural en nuestras sociedades y actúa a través de los mecanismos de poder, a través de determinadas prácticas burocráticas, educativas, económicas, sociales o políticas. El concepto de opresión que maneja esta autora es complejo y va más allá de los dilemas meramente distributivos. Considera que la opresión se expresa en cinco grandes manifestaciones, o caras de la opresión, que se hacen presentes, en parte o en su totalidad, en los distintos grupos o individuos socialmente excluidos (Susinos, 2006). Los pasamos a enumerar: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. Estas características, aunque pueden aparecer todas juntas, solo alguna de ellas o alguna de éstas en combinación con otras, como hemos podido evidenciar en la investigación realizada por Benítez (2015), se manifiestan claramente en el colectivo de mujeres migrantes.

- **La opresión como explotación:** la explotación se manifiesta cuando algunas personas ejercen sus capacidades bajo el control de otras, de acuerdo con los fines de éstas últimas en su propio beneficio. Es un concepto vinculado directamente al mundo laboral, y a la distinción que se establece entre trabajo y empleo. Los fenómenos de precariedad laboral multiplican los efectos de la explotación.
- **La opresión como marginación.** La marginación es la forma más extrema y peligrosa de opresión porque conduce a que las personas se vean sujetas a graves privaciones materiales. Según Young (2000, p. 94), “personas marginales son aquellas en las que el sistema de trabajo no puede, no quiere incorporar”. Muchas veces el camino hacia la marginación es iniciado de forma temprana, en sus conexiones con el espacio escolar. La construcción de un yo académico devaluado se va gestando a través de los circuitos y prácticas educativas segregadoras.
- **La opresión como carencia de poder.** Se puede resumir en la nula o casi nula participación en la toma de decisiones sobre aspectos que afectan su propia vida y por la ausencia de un poder real y de control efectivo sobre la misma. La división del trabajo, sea la considerada como proveniente de la apropiación del trabajo de unos por otros, sea la existente en la sociedad que se reflejan en las clases sociales, origina la carencia de poder.
- **La opresión como imperialismo cultural o el poder de los estereotipos como mecanismo para crear subalternidad.** Según Young, la opresión se ejerce en forma de imperialismo cultural cuando se consigue que un grupo social sea invisible para los demás, al mismo tiempo que resulta marcado y estereotipado. Experimentar cómo los rasgos dominantes de una sociedad vuelven invisible la perspectiva particular de un grupo concreto que queda señalado, marcado como “el otro”. En este sentido, el imperialismo cultural conlleva la universalización de la experiencia de la cultura de un grupo dominante y su exposición como norma, a la vez que se produce una minusvaloración o desprecio de otras. El grupo dominante refuerza su posición al

someter a los otros grupos a sus normas hegemónicas y reconstruye las diferencias como desviación e inferioridad (Susinos, 2006, p. 107).

- **La opresión ejercida como violencia.** Se trata de la violencia a la que están sometidos los integrantes determinados grupos por el simple hecho de pertenecer a otro grupo determinado. Se caracteriza, por tanto, por la potencialidad, por la predisposición compartida por los miembros de un grupo de ser sujetos de violencia. Esta situación les priva de libertad y dignidad. La violencia es una práctica social y cuando es realizada en grupos, muchas veces es tolerada. La violencia como “cara” de la opresión y de la injusticia no se encuentra contemplada en la noción distributiva de la justicia.

Young (2011), en su obra póstuma *Responsabilidad por justicia*, plantea el tema de la **responsabilidad colectiva** en la reparación de las injusticias de carácter estructural, ya que todos y todas estamos implicados/as en las mismas, por lo que es necesario una acción colectiva que permita la mejora de las condiciones de vida del conjunto de las personas.

Fraser (2006), por su parte, propone una visión dual de la justicia en la que se señalan las tensiones, a la vez que la complementariedad entre igualdad, entendida en términos redistributivos, y el reconocimiento²⁹. Frente a la proliferación incesante de diferencias que reclaman el reconocimiento, Fraser se planteará cómo determinar qué diferencias merecen consideración moral, y suministra el criterio normativo que establece que, en principio, otorgaremos atención ética a aquellas diferencias ligadas o conectadas a **desigualdades**. Garantiza, por tanto, la desigualdad redistributiva ligada al género y a la “raza”.

Para Guerra (2011), Nussbaum, desde el paradigma del desarrollo humano, refuerza los valores de la igualdad y la libertad, y los aplica a la situación de las mujeres. Nos suministra, por tanto, un criterio normativo para evaluar la situación de las mujeres, en donde resulta llamativo la carencia de oportunidades y de libertad que caracteriza su situación social: desde la desnutrición a las necesidades de alfabetización, pasando por la prohibición de trabajar fuera o por la falta de control reproductivo.

Uno de los terrenos donde se manifiesta crudamente la privación que sufren las mujeres en relación a la vulneración de los derechos es la violencia ejercida contra ellas. Una mujer que está amenazada en su seguridad física no está en condiciones de ejercer sus opciones, ni tiene capacidad de funcionamiento. La violencia contra las mujeres es la expresión más brutal y cruda de las relaciones de poder que existen entre los hombres y las mujeres, y refleja la consideración de la posición que las mujeres tienen en una sociedad, lo que tiene mucho que ver con la potenciación de la equidad de género (Guerra, 2011, p. 50).

²⁹ En las propuestas de las políticas de reconocimiento y de redistribución, dentro del feminismo, se constata dos opresiones sobre las minorías culturales, en los contextos migratorios: La marginación social y la discriminación económica que suelen sufrir las minorías culturales, junto con el desprecio por sus formas de vida por parte de las actitudes xenófobas y racistas. Y la violencia cultural interna priva de posibilidades vitales a las mujeres, aspecto que Nussbaum, en relación con la teoría de las capacidades, en *Las mujeres y el desarrollo humano* (2002), ha puesto de manifiesto.

Por otra parte, Benhabib (2006) pone el acento en las presiones a las que se ven sometidas las mujeres en los contextos migratorios. Al desprecio por su procedencia, que se deriva de prejuicios xenófobos y racistas expresados por los autóctonos-agudizados, la mayoría de las veces, por la pobreza y la marginación sociolaboral- y que refuerza una **identidad reactiva**, en la reafirmación de su perfil cultural; se unen los esfuerzos de determinados “líderes culturales” en reforzar la homogeneidad y el estatismo de sus identidades y, en relación al género, las restricciones en los estilos de vida ligados a la negociación intercultural en los espacios públicos y privados.

Guerra (2011) considera que la conflictividad a la que se somete a las niñas, adolescentes y mujeres en los contextos migratorios reclama la asunción de un conjunto plural y articulado de estrategias para desactivar su presión asfixiante. Muchas veces, los medios de comunicación no tienen en cuenta la garantía y protección de los derechos de una menor. La primera estrategia a seguir, en las tensiones entre género y cultura, puestas de manifiesto por Benhabib y Young, consiste en poner límite a la violencia sobre las mujeres, tanto la de la mayoría cultural sobre la minoría cultural, y la que ejercen líderes culturales y familia sobre ellas. El **mínimo normativo** que debe trazar los límites de lo tolerable, queda expresado del siguiente modo: en la lucha contra la opresión hay que enfrentarse a cualquier clase de crueldad o daño que se ejerza sobre otro ser humano. Este mínimo normativo es reforzado por los siguientes principios:

- Hay que atender moralmente primero a las diferencias conectadas con las desigualdades (Fraser, 2006).
- Remitir como intolerable a aquello que limita severamente el desarrollo denominado “desarrollo humano” (Nussbaum, 2002).

De lo anterior se deriva el deber de identificar las **formas de violencia** que en nuestras sociedades se ejercen respecto a las personas conceptualizadas como diferentes. En este sentido, hay que poner de manifiesto la naturaleza transcultural de la opresión sexista.

Las migraciones configuran nuestras sociedades y son irrevocables. El caso es que de los diálogos y transacciones culturales emerge una realidad híbrida y mestiza en la que las mujeres son, y serán, protagonistas en la tarea de hacer valer la igualdad y los derechos humanos (Guerra, 2011, p. 54).

Cerraremos este apartado con las aportaciones de Carmen Gregorio (2009, 2011, 2012, 2013) sobre el desafío de incorporar la categoría género³⁰ en la investigación, como un principio de organización social, de producción de desigualdad y de relaciones de poder, más allá de su

³⁰Con el fin de profundizar en qué tipo de vida creemos digna para ser vivida y cómo podemos sostenerla de forma colectiva, recomendamos el libro de Amaia Pérez (2014) sobre *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*.

comprensión como una mera variable (la variable sexo-género). Plantea que si articulamos la categoría de género con la de parentesco, a través de un acercamiento etnográfico al análisis de las migraciones transnacionales, evidenciaremos los procesos mediante los que se producen las desigualdades, así como la multiplicidad de significados de las prácticas sociales. Considera que hay que revisar las categorías de “mujer inmigrante”, “madre inmigrante” y “mujeres inmigrantes latinoamericanas”, con las que encorsetamos a las personas con quienes realizamos nuestras investigaciones, con la necesidad de operar un giro radical, que vaya de la confirmación de su existencia, a la interrogación constante sobre su construcción y su uso político, tanto desde las prácticas de poder institucionales, económicas y científicas, como desde las prácticas cotidianas y los discursos de los y las sujetos implicados. El género como relación de poder es una categoría construida situacionalmente, que nos permite comprender la producción de la categoría mujer, en contextos sociohistóricos específicos, en su oposición a la categoría hombre. Esto nos lleva a observar cómo en determinados contextos sociopolíticos se construye tal categoría, para legitimar un orden desigualitario. Las identidades y subjetividades de género se definen y redefinen en su articulación con el parentesco y la sexualidad, en el contexto de relaciones de poder que entraña la condición de extranjería o de migración. Desde un enfoque etnográfico se muestra que existen diferentes formas en que las mujeres han ido practicando, negociando y resignificando, por ejemplo, su maternidad. Es necesario buscar categorías de análisis y formas de mirar que nos permitan mostrar las complejidades, tensiones y contradicciones que conforman las identidades de parentesco y género. En los relatos se constituyen historias particulares, en donde, en algunos casos, son de resistencia a los valores culturales hegemónicos, acerca de lo que se considera ser una buena madre, y, en otros casos, de resignificación de esos valores, en un nuevo contexto transnacional. En relación a los estudios sobre “las cadenas mundiales de afecto y asistencia” como eslabones de la cadena de reproducción social, considera que es necesario politizar el trabajo de “afecto y asistencia”, sacarlo del espacio privado del hogar y de su contenido naturalizado, en su asociación con lo femenino, para situarlo en el centro de los procesos políticos históricos que construyen cuerpos generizados, racializados, etnizados y desterritorializados (Gregorio, 2009), insertos en procesos socioeconómicos en donde se da una injusta división sexual del trabajo, contextos locales y transnacionales. Plantea que es necesario desnaturalizar la asociación de las mujeres inmigrantes con la maternidad y la provisión de cuidados en el ámbito doméstico, y mostrarlas como agentes sociales³¹ que asumen, negocian, redefinen, cuestionan y seleccionan los rasgos de diferenciación frente a otros grupos.

³¹ Recomendamos el monográfico de la revista *Mujeres y Salud* (nº 29), sobre Salud Mental, en concreto el que hace referencia a la salud de las mujeres inmigrantes, titulado *Mujer e inmigrante, doble presión*, de Hourcade (2010).

4.2. LA PRODUCCIÓN DE SUJETOS Y LA INTERSUBJETIVIDAD COMO ASUNTO HUMANO. LA CRÍTICA COMO SABOTAJE

Sobre la producción de sujetos y la teodicea del dolor

Toda epistemología está atravesada por la **violencia epistémica**, por el interés, incluso valorativo. Por ello es importante un pluralismo metodológico, metodologías que concedan la voz a los sujetos. Para ello nos podemos servir de las herramientas conceptuales elaboradas, entre otros, por Weber, Foucault y Freud. Para Villacañas (2010a, 2010b, 2013) el problema no es subjetividad sí o no, el problema es qué tipo de producción de subjetividad; y, en este sentido, el problema del sujeto para Weber y Freud es el dolor.

Para poder decir “yo” se necesita la inserción en un lenguaje articulado, a partir de una mimesis, es decir, de la imagen en el espejo, tal y como nos muestra la teoría del sujeto lacaniana. La subjetivación en las personas está atravesada por el problema de la autoconciencia, del reconocimiento del cuerpo como “mi cuerpo articulado”, que me permite una identificación del sentido. El trauma situaría al ser humano ante la indiferencia del sentido. Es importante establecer **mediaciones simbólicas**, culturales cuando irrumpe lo real y el trauma es la irrupción de lo real, que genera un obstáculo para el éxito del propio proceso de subjetivación. Es importante, por tanto, establecer mediaciones simbólicas, culturales, de tal forma que cuando el miedo asalta solo puedo protegerme detrás de un símbolo. El trauma rompe la subjetivación, la diferencia, la identificación del sentido. Los procesos de subjetivación apuntan hacia el aseguramiento de la diferencia propia del sentido (Villacañas, 2013).

No es posible configurarse como sujetos si no es dentro de un grupo. Para Max Weber no hay subjetividad sin fraternidad. Considera que el grupo totémico es una de las formas más extraordinarias de subjetivación, y lo es porque refuerza de forma mágica el sentido a través del tótem. Al margen de esta teodicea de la felicidad, del grupo totémico, de todo lo que se halla en la legitimidad del grupo, avanza el excluido, el que sufre ya que no puede vivir dentro de la comunidad porque es un apestado, de ahí se incorpora otra forma de la subjetividad que se basa en el dolor. Esta teodicea del sufrimiento lo que muestra es que ese dolor genera una condición de posibilidad de configurar otra comunidad, en la que ya no interviene el banquete totémico, se trataría de una **comunidad de los sufrientes**. Y esto está **relacionado con el cuidado de sí**. La comunidad de los que sufren es una comunidad unitaria, en donde es necesario cuidar de sí de forma recíproca, para emprender el combate contra todo aquello que es la fuente del dolor. En opinión de Villacañas (2013) no hay posibilidad de reconciliación sintética entre ambas teodiceas, son procesos de subjetivación diferentes ante la cuestión del trauma. Para Weber el mecanismo de la responsabilidad surge de la toma de conciencia de que hemos construido algo que no queríamos, y ahora tenemos que estar en condiciones de hacernos cargo de eso. Según Weber, el cuidado de sí siempre produce fraternidad y la más intensa es aquella que es atravesada por el dolor sentido en común.

Cuando articulamos una mirada plural, descentrada, las herramientas teóricas nunca son fines en sí mismas. Son importantes las mediaciones sociosimbólicas para permitir la descarga de la presencia de lo real.

El sujeto se encuentra encarnado en un dispositivo que corrige, es la consecuencia de la normalización; sin embargo, el ser humano tiene la capacidad para crear nuevas normas. Lo que causa la alienación del ser humano son las prácticas de clausura que constituyen la normatividad social. **Se solapa normatividad y normalización**, y se oculta el motor de cambio, el motor de creación que promueve la normalización. Si no hay una conexión entre satisfacción subjetiva y norma, se produce un fenómeno que Judith Butler ha conceptualizado como **violencia ética**, aspecto que retomaremos en el apartado 4.4. de esta tesis. Las normas deben ser creíbles y estar sostenidas por una subjetividad que las hace suyas, dependen del consentimiento, de las obligaciones de justicia recíproca. Se trata de una relación entre sujetos, en donde la vulneración de un derecho en un sitio resuena en todo lo demás, se trata de un derecho cosmopolita, que permite reivindicar la vida buena (Sánchez, 2013).

La intersubjetividad: un asunto humano

Coincidimos con Ángeles Jiménez (2013) cuando afirma que la racionalidad humana, las capacidades humanas para conocer y actuar, conllevan intrínsecamente la posibilidad del error y/o la duda. Ambas forman parte de la racionalidad humana, de las habilidades para conocer y actuar. Eso supone redefinir el concepto de objetividad entendida en términos absolutos, para concebirla como intersubjetividad y, de este modo, subrayar el aspecto intersubjetivo de la objetividad humana como fruto de la interacción racional entre los seres humanos. Esta redefinición de la objetividad como intersubjetividad tiene varias implicaciones: se relaciona con justificación y, solo después, en algún caso, con alguna noción de verdad.

¿Qué se entiende por justificación? La justificación vinculada con la intersubjetividad se entiende como un **proceso público de dar, recibir, debatir o evaluar buenas razones**. Así entendida la objetividad se forja intersubjetivamente. De ahí la importancia de la crítica para tener una perspectiva dinámica y dialógica de la racionalidad humana, que permita forjar dialógicamente normas, que a su vez son un tipo de creencias.

La crítica tiene entre sus características la posibilidad de conectar con los sistemas de referencia (las culturas, las tradiciones, los discursos). Esta conexión se produce a través de la **argumentación**. El requisito fundamental de la crítica es un orden en los conceptos, un orden en las razones, un orden en los argumentos, en el lenguaje, porque de lo contrario se incurre en conclusiones en los que hay imposibilidad de comunicación. Los argumentos y las estructuras argumentativas son las vías por las que transcurre la práctica de la crítica. Los argumentos van

cargados de razones, cargados de evidencias, de motivos y de emociones; esto es lo que puede ser decisivo para considerar a algo como más objetivo, mejor justificado, en un determinado sistema de creencias, científicas o políticas, poéticas, o una forma de vida (Jiménez, 2013).

Hay una serie de creencias que no pueden ser puestas en duda en cualquier juego de lenguaje humano, que son la base de la concordancia de todos los juegos de lenguaje humano. Son las creencias del yo existo, existe el mundo, los seres humanos son mortales (Moyal-Sharrock, 2007, nombrada por Jiménez, 2013). Estas creencias son peculiares, ya que crean las condiciones para las creencias empíricas; son creencias básicas universales, pero no se trata de una gramática universal, ya que están contextualizadas, no es un a priori.

Esas creencias peculiares básicas son los puntos de apoyo para fijar normas, son las que cumplen la tarea crítica de forjar las normas en caso de conflicto, de cada sistema de referencia. Son creencias con valor crítico. No se pueden saltar sus límites, si es que queremos llevar hacia adelante alguna capacidad racional, ya sea conocer o actuar.

Las creencias básicas brotan de los procesos discursivos, con sus límites, más allá de los cuales no podemos pasar. Si queremos explicar los procesos críticos de fijación intersubjetiva del cambio a un modo de vida mejor, un sistema de creencias políticas y morales mejor, hace falta sacar a la luz otras creencias básicas como podría ser que los seres humanos necesariamente interactúan entre sí; o, **los seres humanos, en ocasiones, padecen sufrimiento indeseado como consecuencia de la interacción social.**

Estas creencias, especialmente la segunda, tienen un valor forjador de la **normatividad** en el ámbito de las praxis. Es una creencia crítica, que sirve de apoyo para forjar normas en el ámbito de la acción que permite ponderar, evaluar sistemas de creencias, a propósito determinado problema social o político, dar argumentos, razones entre opciones mejores y peores. El significado de **sufrimiento**, de padecer sufrimiento, de sufrimiento indeseado, varía según el sistema de referencia, como cualquier otro aspecto de la realidad. Sin embargo, tiene un valor crítico forjador de normatividad, **marca un límite** en la aplicación de políticas que causen sufrimiento. Si en un curso de acción está causando sufrimiento indeseado, sigue estando abierto a la contingencia, y nos encontramos con un límite: ¿para qué seguir discutiendo? Este tipo de políticas causan sufrimientos (Jiménez, 2013).

La antropología de base wittgenstiana entiende los juegos de lenguaje como culturas; no es una noción de cultura idealista como la de los multiculturalistas. Es la noción de cultura de la antropología social y cultural. Las reivindicaciones de las culturas de Benhabib (2006), las culturas humanas nunca son mónadas cerradas, no son universos cerrados en sí mismos. En la historia antropológica de los seres humanos, lo que encontramos son mixturas. Para Ángeles Jiménez (2013), si se critican determinadas prácticas que tienen que ver con alguna de las

creencias básicas expuestas, no compartidas, esto no quiere decir que se anule la posibilidad de conectar.

La crítica como sabotaje

En un mundo marcado por la contingencia, los discursos de la intersubjetividad (del consenso, del pacto) y de la interrupción (del conflicto emancipador), son dos movimientos sin fondo. Para Asensi (2011), la crítica solo se podrá manifestar como una verdadera resistencia a la autoridad represiva cuando se haga cargo de los modos “discursivos” que conforman nuestra manera de percibir el mundo.

La noción de discurso que Foucault empleó en su texto “El orden del discurso” constituye un marco adecuado para comprender el objetivo de la crítica como sabotaje. El cine, la televisión, las páginas web, los periódicos, las revistas, la radio, la ópera, las diferentes formas de publicidad, las exposiciones de los museos y las diferentes instituciones, los libros de textos escolares y los discursos de los/las maestros/as y docentes en general, los ensayos, el teatro, la música y lo que llamamos “literatura” y “arte” (novelas, libros de poemas, esculturas, pinturas, cartografías) son medios a través de los cuales se cumple la **acción de modelado** de los aparatos ideológicos heterogéneos y plurales del Estado o del Imperio (Asensi, 2011, p.15).

Asensi (2011) entiende por “acción modelizadora” a la acción consistente en determinar sujetos (cuerpos, gestos, acciones, discursos, subjetividades) que se representan, perciben y conciben el mundo y a sí mismos según modelos previamente codificados, ideológicos, cuya finalidad es la práctica de una **política normativa y obligatoria**, y cuya estrategia consiste en presentarse como “naturales”. El problema no es la modelización, como tampoco lo es el orden simbólico (en sentido lacaniano), sino **la dirección ideológica** que toma dicha modelización, que se traduce en el hecho de esconder su carácter ideológico. Se concibe la modelización como un mecanismo performativo que crea efectos de sujeto (cuerpos, gestos, acciones, discursos, subjetividades).

Van Dijk (2008) ya puso de manifiesto que la modelización posee la capacidad de crear “modelos mentales”, organizando lo que tradicionalmente conocemos como actitudes de los sujetos sociales, así como los elementos compartidos respecto a diferentes aspectos de la realidad. Existe pues, un vínculo entre tales “modelos mentales” y la ideología. Las ideologías, según este autor, son creencias fundamentales que forman la base de las representaciones sociales de un grupo. Se representan en la memoria social como “esquemas del grupo” que definen su identidad. El principio ideológico general basado en el grupo consiste en que la información favorable o referente al propio grupo (o desfavorable a los que no forman parte del grupo) tiende a ser tópica, importante y explícita. Mientras que la información que nos describe negativamente (o a los demás de manera positiva) tiende a quedar implícita, no

topicalizada, escondida, difusa y poco detallada. Por tanto, la estrategia general del discurso ideológico consiste en una autopresentación positiva de lo caracterizado como Nosotros y una presentación negativa de los caracterizados como Otros/Ellos. En el análisis ideológico del discurso, lo que se hace es explicitar los significados inferidos, que apareciendo en el modelo mental que sostiene un acontecimiento, solo expresamos parte de la información del modelo (Van Dijk, 2010). Van Dijk establece la relación entre discurso y racismo definiendo a éste como un sistema de dominación y desigualdad social, dominación que supone el abuso de poder de un grupo sobre otro y que se representa a través de dos sistemas interrelacionados de prácticas sociales y sociocognitivas cotidianas.



Figura 3. Cuadro ideológico discurso-cognición. Elaboración propia a partir de Van Dijk (2008)

Los sistemas modelizantes se distinguen entre sí por el material empleado como base de su expresión y por el modo retórico de su organización, pero lo que les une es su función modelizadora. Estos sistemas se pueden alinear en una misma dirección ideológica, o entablar una relación de competencia entre sí, generalmente neutralizada dentro de los sistemas capitalistas, por el devenir mercancía de todos los objetos en circulación (Asensi, 2011).

Los sistemas modelizantes se caracterizan por incitar a los grupos para que éstos realicen acciones, y produzcan discursos; por ello, se puede decir que un sistema modelizante se define por su carácter incitativo, apelativo y performativo.

Nos interesa esta perspectiva para reflexionar sobre las tecnologías que han llevado a la conceptualización de un sujeto como sufriente, y a su **presentación como natural**. Es necesario articular los procesos de la representación y de la autorrepresentación, como producto de varias tecnologías sociales. Entre estas tecnologías se encuentran las prácticas diarias, los discursos institucionalizados, el cine y otras modalidades artísticas. Y en este contexto, la

ideología interpela a los sujetos, los incita a actuar **como si fueran agentes libres**. La vía de escape no es estar por fuera de la ideología, de los modelos mundo, sino en ajustarlos de modo que **la vida sea vivible** hasta en aquellos lugares en los que ni siquiera somos conscientes (Asensi, 2011, p. 21).

La experiencia empírica de todo sujeto es inseparable de las diferentes **mediaciones semióticas** que le han ido configurando como tal sujeto, en un nivel consciente e inconsciente. El discurso lingüístico, con sus diferentes registros, oraciones, frases hechas, refranes, consignas de las madres, de los padres, del profesorado, el cine, la televisión, las amistades, y un largo registro que pertenece al orden simbólico, que tiene como principal efecto **construir un modelo de mundo que representará el modelo de mundo natural del sujeto**. La crítica como sabotaje, tiene por objeto no solo el análisis de los modelos de mundo presentes en el mundo de los receptores; a esto se añade el análisis de los **modelos de mundo naturalizados**.

Para que un modelo de mundo, tal y como parecen los discursos, desde los refranes hasta los discursos científicos, capturen imaginariamente al sujeto es necesario que se establezca un vínculo entre el discurso y el silogismo. Este aspecto ya ha sido explorado desde las líneas de pensamiento y acción como son la **deconstrucción, el feminismo y el descolonialismo**.

Los vínculos entre el modelo de mundo con el mundo (la distancia entre la realidad semiótica de la realidad fenoménica), se debe a su carácter modelizante, es decir, a su capacidad para transformar la conducta del sujeto. La modelización remite a un modelo de mundo encarnado en un discurso, que encierra una posibilidad de acción, pero no a la acción como tal, ya que hay acciones no modelizadoras (Asensi, 2015).

Para Asensi (2011), el silogismo pretende ser un análisis fino de la teoría performativa de Butler (2009), cuando esta autora defiende el carácter performativo de una ley heteronormativa que se asimila a través de la repetición iterativa de sus construcciones, pero en ningún momento daba cuenta de la operación que permite llegar ahí. En todo caso, el fin de la crítica como sabotaje es describir y construir modelos de mundo que ayuden a una **práctica de la liberación**.

El análisis del significante, del plano de la expresión, nos sirve para apreciar cómo esta construye un silogismo, y a qué visión del mundo ha dado lugar. La dimensión afectiva forma parte consustancial de determinados discursos, no solo de literario y del poético. El silogismo afectivo, aunque tiene un protagonismo en el arte, posee una preeminencia en los discursos de la política y de la publicidad. **La dimensión del afecto nunca funciona al margen de un silogismo**. Por ello, el objetivo de la crítica como sabotaje es dejar al descubierto los silogismos y los modelos de mundo que nos encierran en estructuras de la vida política **que parecen inevitables**, así como **abrir la posibilidad de otros modelos de mundo que se ajusten en mayor medida a una democracia radical**.

En la crítica como sabotaje se adopta el punto de vista del subalterno, entendido como función. El/la subalterno/a es aquel o aquella en que esa función ha devenido una constante. Se pretende adoptar su punto de vista por dos razones básicas. La primera: los modelos de mundo hegemónico tiende a engañar a los grupos dominantes que están en el poder, aunque también, sino especialmente, a ese segmento de población que se halla en la posición del descontento o de la indignación. Y la segunda, de orden metodológico: adoptar el punto de vista débil, en un sistema de relaciones textuales, con el fin de sabotearlas (Asensi, 2013, p. 192). No obstante, no se trata de hablar por ellos, ni de representarles, sino de adoptar su punto de vista heterogéneo y plural, en medio de la vigilancia y de la autorreflexividad más estricta. Esto supone, por tanto, plantear el sabotaje de modelos de mundo-silogismos (que da lugar a los polisistemas en que vivimos) desde la óptica de aquellos/as que son engañados. Se trata de recuperar cierta confianza en la **posibilidad de decidir**, en alcanzar la verdad, de una verdad performativa y relacional, que se traduce en una **actitud política ante la vida**.

La dependencia del sujeto respecto al orden simbólico y de las formaciones discursivas, ha sido puesta de manifiesto por las teorías constructivistas del sujeto, desde Althusser y Lacan, hasta Butler y Hall. En este sentido, nos interesa la **teoría lacaniana de la identificación**, en tanto que plantea que el proceso de construcción de una “identidad”, no es un proceso detenido en un punto de la vida del sujeto, sino más bien una sucesión de renunciaciones, en la que los discursos hacen el papel de un espejo-imagen en la que el sujeto queda capturado. A esta interpretación, se añadiría que, en la medida en el que el yo ideal tiene un carácter universal, tiene que estar apoyado en una construcción silogística que “convenza” al viviente del tránsito desde “el sí mismo” al “otro” que le representa a él. Este es el añadido que la crítica como sabotaje aporta a la teoría de lacaniana de la identificación. Lo que el silogismo promete es que si el sujeto quiere alcanzar un ideal, debe trazar la línea de un comportamiento, que representa la conclusión de determinadas premisas. Esta es la clave para entender qué significa que un discurso posea un poder performativo y modelizante, que sea capaz de crear una subjetividad. El carácter ficcional de la imagen, su vacío, y su soporte en lo simbólico, también vacío, explican que un “modelo de mundo” no sea una construcción análoga al “mundo”, sino a un “modelo de mundo” naturalizado y fosilizado como “mundo”. Se permite pensar el modelo de mundo no como un punto de referencia de tipo individual, sino más bien como una dimensión colectiva y determinada. Las consecuencias del modelo de mundo en el plano de la experiencia es donde se sitúa el problema del hambre y de la precariedad. Un modelo de mundo cuyo discurso del Amo dicta la articulación entre los significantes amos, que surgen fueran del sentido, éste es el papel de la ideología: crear una distancia entre el conocimiento de la verdad y de la acción que deberíamos hacer para transformar el mundo (Asensi, 2013, p. 189).

El vínculo entre ideología y representación semiótica se puede encontrar la definición que Hall (1998) dio sobre ideología: “Por ideología entiendo el armazón mental de -lenguajes, conceptos, imaginaria de pensamiento y sistemas de representación- que diferentes clases y

grupos sociales despliegan con el fin de dar sentido, definir, imaginar y hacer legible el modo en que funciona una sociedad”.

Todo texto o discurso representa el deseo de un Amo, del Otro, que no siempre forma parte de la conciencia de la subalternidad. La crítica como sabotaje pretende descubrir en el entramado discursivo, los silogismos de Amo que llevan a actos, gestos y sumisiones. Una pregunta clave: **¿cómo transgredir sin repetir la estructura de lo que se pretende poner en cuestión?** El hablante no inventa las palabras ni sus combinaciones, que como estructura le vienen dadas, no son “suyas”, son de ese “código” que Lacan llamó el Otro (A). En la teoría del sujeto que desarrolla Lacan, éste no es dueño de la representación. Un acto de habla es necesitado de una sanción institucional y solo puede ser realizado por el/la subalterno/a en el caso de ser requerido para ello. Por ello, el problema radica precisamente en las consecuencias que este acto de habla, forzado por el Otro, puede acarrear. Es necesario realizar un **análisis político del problema de la subalternidad**.

El sujeto humano posee la identidad subjetiva en virtud de la alteridad, y esto no supone poner en duda su capacidad autorreferencial, sino más bien las consecuencias de ello. Para Manuel Asensi (2011), la esencia de la ideología es confundir la realidad lingüística o semiótica, de cualquier clase, con la realidad fenoménica, de ahí la importancia de la contranarratividad textual y retórica, con consecuencias biopolíticas en la comunidad imaginaria.

Para Asensi (2013), en la entrevista realizada por Zabalgoitia (*¿De qué hablamos cuando hablamos de “crítica y sabotaje”?*, Anthropos, 237, p.194), **la labor del sabotaje en la enseñanza primaria y secundaria debería ser intensa**, porque, según él, es en ese cruce donde se fosilizan los modelos de mundo en el terreno del género, de la “raza” y de la geopolítica. Por tanto, *“la desobediencia en relación a los modelos de mundo debe ser una actitud política ante la vida y ello no solo en los grandes acontecimientos, sino también en la experiencia personal”*.

4.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD: APORTACIONES DEL ENFOQUE POSTCOLONIAL, DE LA OPCIÓN DESCOLONIAL Y DEL CONCEPTO DE POSHEGEMONÍA

La teoría postcolonial abarca una pluralidad de disciplinas: desde la historiografía, la crítica literaria, la antropología, los estudios culturales, la teoría crítica, la teoría política y los estudios sobre género (Meloni, 2012). El término postcolonial se utiliza para describir todas las culturas afectadas por la experiencia material del colonialismo europeo moderno. También designa aquellas literaturas de estas mismas culturas que se han dedicado a analizar las configuraciones

del poder colonial (Omar³², 2007).

A partir de los años 80, los estudios postcoloniales se han denominado también “estudios subalternos”. Dichos estudios tienen su origen en el grupo de intelectuales indios agrupados en torno al historiador Guha (1983). Este grupo recoge el proyecto crítico de E. Said (1996, 2006) y asume una postura crítica frente al discurso nacionalista y el anticolonialista que había adoptado la clase política india. El nombre del grupo hace referencia al concepto de “subalterno” de Gramsci, que es el sujeto histórico que responde la categoría de género y etnicidad, más allá del concepto de “clase”. El subalterno es un sujeto marcado por la violencia de la opresión, la dominación del colonialismo. Dentro de la categoría de “subalterno” encontramos también la categoría de los “damnés de la terre”, formulada por Fanon (2002), como aquellos sujetos que surgen en el interior de la “herida colonial”.

La formulación del sujeto subalterno surge en la modernidad europea. La crítica postcolonial³³ retoma los debates sobre la modernidad europea y sobre la subjetividad clásica, entre otros, proponiendo una relectura de los autores clásicos del pensamiento anticolonial, como Fanon (2002), Césaire (2006) o Williams (2002).

La modernidad es el proceso complejo de producción de la identidad Europea, del Estado-nación y de sus estructuras ideológicas. Es el **proceso de reorganización espacio-temporal** en el que, al mismo tiempo que se delimitan las fronteras de Europa, se redefinen los territorios exteriores: aquello que queda fuera, es decir, el afuera de Europa, es donde se localiza a los otros, los no europeos, los no civilizados, los que habitan, precisamente, esos espacios de incertidumbre cultural. La modernidad, además de formar la **identidad europea**, es una “máquina de producir Otros”, es decir, **produce alteridad**. De tal forma que, siguiendo a Hardt y Negri (2005), podemos decir que la construcción negativa de los otros no europeos es finalmente lo que da una base y sostiene la identidad europea misma. Algunos autores (Escobar, 2007) denominan al proyecto moderno “el proyecto de la modernidad/colonial”, cuyas premisas de base serían las siguientes (Mignolo, 2007, p. 18):

- **No existe modernidad sin colonialidad.** El mundo moderno/colonial (y la matriz colonial de poder) se origina en el siglo XVI; el descubrimiento de América es el componente colonial de la modernidad, cuya cara visible es el Renacimiento europeo.

³² Lo postcolonial incide en diversas experiencias como: migración, esclavitud, represión, resistencia, representación, diferencia, “raza”, género, lugar, y las respuestas a las meta-narrativas influyentes de la Europa imperialista tales como la historia, la filosofía y la lingüística, así como las experiencias fundamentales de hablar y escribir que han ocasionado esas narrativas (Omar, 2007, p. 33).

³³ En palabras de Walter Mignolo, los estudios postcoloniales surgieron como tales en la encrucijada de las transformaciones de los patrones de inmigración en los Estados Unidos y la Europa Occidental, la historia de la descolonización en África y en Asia entre 1937 y 1970 (con el más tardío caso de Hong Kong) y la transformación discursiva y sistémica introducida por el postestructuralismo y el postmodernismo.

- La Ilustración y la Revolución Industrial son momentos históricos derivados que consisten en la **transformación de la matriz colonial³⁴ del poder**.
- La modernidad es el nombre del proceso histórico en el que Europa inició el camino hacia la hegemonía.
- El capitalismo, tal y como lo conocemos, está en la esencia de la noción de modernidad, y de su lado oscuro, la colonialidad.

Para Mignolo (2007), la colonialidad³⁵ es ante todo un dispositivo de poder que aparece atravesado por la variable de “raza”. Y que opera a tres niveles diferentes: el poder (coloniza la economía y la política), el saber (coloniza todos los ámbitos del saber epistémico, filosófico, científica y la relación con las lenguas) y el ser (produce subjetividad, controla la sexualidad designa los roles atribuidos a los géneros).

A través de las categorías de “colonialidad del poder” o “modelo del poder colonial” se realiza una crítica al sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial como sistema múltiple y heterogéneo que afecta en diferente medida a todas las dimensiones de la existencia social. La historia del capitalismo ha mostrado que es un modo de producción social, de producción de la existencia social, a la vez que produce bienes materiales, da lugar, crea, genera relaciones sociales que atraviesa nuestra existencia social, sexual, lingüística, cognoscitiva, poniendo en marcha una serie de dispositivos-jerarquías que produce y configura la subalternización. Según Grosfoguel (2006), la epistemología eurocéntrica hegemónica se considera universalista, neutra y objetiva. Sin embargo, está atravesada por una serie de jerarquías que las mostramos en la siguiente tabla:

³⁴ La matriz colonial es una estructura compleja que engloba diversos dominios: trabajo, género, sexualidad, subjetividad misma. Es una categoría compleja, que controla: la economía, la autoridad, la naturaleza de los recursos naturales, el género, la sexualidad, la subjetividad y el conocimiento (Mignolo, 2010).

³⁵ La categoría de “colonialidad” es una categoría compleja que comprende además de la cuestión histórica de la colonización, una dimensión económica, que es sinónimo de explotación; también hace referencia a la apropiación por parte de los movimientos hegemónicos euro-americanos de las experiencias y luchas de los sujetos subalternos. Dicha apropiación se produce de forma violenta, lo que supone la supresión y eliminación de la heterogeneidad que caracteriza a dichos sujetos.

JERARQUÍAS EN LA EPISTEMOLOGÍA EUROCÉNTRICA HEGEMÓNICA

- **Jerarquía de clase**, en las que el capital redistribuye administrando las múltiples formas de trabajo desde el siglo XVI hasta nuestros días. Una división internacional del trabajo entre centro y periferia, en la que el capital organiza de forma autoritaria y coercitiva las múltiples formas de esclavitud que se dan en las zonas periféricas.
- Un sistema global de **organizaciones e instituciones político-militares** controladas por europeos e institucionalizada por las administraciones coloniales.
- **Jerarquía tecno-racial global** que privilegia al europeo y al americano del norte.
- Una **jerarquía sexual** que coloca en primer término el régimen de heterosexualidad obligatoria.
- **Jerarquía de género** que privilegia a los hombres en detrimento de las mujeres, el patriarcado europeo frente a otras relaciones de género.
- Una **jerarquía espiritual** que privilegia el cristianismo en relación con otros tipos de religiones o creencias, situando a éstas siempre del lado del fundamentalismo o de la magia.
- **Jerarquía epistémica** que favorece los conocimientos occidentales sobre las cosmologías, conocimientos no occidentales (los otros, los diferentes, producen creencias, folklore, mitos, pero nunca teorías ni conocimiento científico).
- **Jerarquía lingüística** entre las lenguas europeas indoeuropeas, siendo las primeras que darían lugar al conocimiento y a la comunicación como tal (el eje greco-latino, en el que se fundamenta el concepto de civilización, y que conforma, según Mignolo, el núcleo epistémico de la retórica de la modernidad).

Tabla 8. Jerarquías en la epistemología eurocéntrica europea, según Grosfoguel (2006).

4.3.1. SOBRE LA POSIBILIDAD DE SER SUJETO DE LA HISTORIA: LA SUBALTERNIDAD

En este apartado intentaremos dar cuenta de cómo en el seno de la teoría postcolonial se formula el problema de la subjetividad, y se pone en circulación el concepto de subalternidad. Seguiremos, en un primer momento, las aportaciones de autores como Guha, Spivak y Bhabba, desde la lectura que hace Castro (2013).

Los autores de la teoría postcolonial asiática identifican una dimensión epistémica del colonialismo³⁶ que denominan *colonialidad*, que correspondería a un proceso sociohistórico de la modernidad por el cual se construye un imaginario sobre el mundo social de los sujetos colonizados, que legitima el poder imperial a un nivel económico y político. En donde la historia es concebida como un proceso universal unívoco de desarrollo, progreso y perfeccionamiento,

³⁶ Guha considera que la ciencia histórica del siglo XIX se identifica con este principio de colonialidad, en concreto en la India colonial. El proceso de destitución, realización y formación del Estado indio durante el siglo XIX vino de la mano de la integración de la historia, en clave eurocéntrica, al espacio profesional académico y público del país. De este modo se habría asegurado la producción de una élite colonizada en la India que evidencia su educación, en una visión de la historia mundo y de Europa como una historia de los sistemas Estado. El Estado, de este modo, se arrojaría el poder de escoger lo que debe ser histórico. Esto significaría que hay una mirada de voces de la sociedad civil, "las voces bajas", las denomina Guha, que quedarían sumergidas y excluidas como consecuencia del criterio estatista en la historia (Castro, 2013).

y ubicarían unos pueblos más cerca de la meta y otros más lejos; a unos en el ahora y a otros en las salas de la espera imaginaria de la historia. Por ello, lo que Guha propone es llevar a cabo un proceso de aprendizaje de los supuestos de la historia universal, de realizar una reescritura que escuche a las “voces bajas de la historia”; unas voces que interpelan la narración dominante y hegemónica. La tarea sería escribir la historia de las voces subalternas.

¿Qué es una voz subalterna³⁷?

Para Ranajit Guha (1983), el subalterno es un nombre para el atributo general de subordinación. Ya sea que ésta se exprese en términos de clase, casta, edad, género y oficio, o de cualquier otra forma. La identidad del subalterno se correspondería con una negación promovida desde las estructuras de dominación y hegemónicas, que operan en una sociedad. Pretende Guha recuperar o representar al subalterno como sujeto histórico, como una entidad cuya voluntad y razón configurarían una praxis llamada rebelión; y pretende hacerlo desde el archivo, desde los documentos, los discursos que deniegan precisamente el poder de autoconstitución. Hacer la historia del subalterno significaría para Guha escribir una historia de la subversión y transgresión de los signos culturales que fundamentan y fuerzan relaciones de subordinación y asimetría en las sociedades.

Spivak (1991, 2010, 2011) comparte este planteamiento de la historia como relato escrito desde la dominación occidental, y desde los criterios y prejuicios del poder colonizador europeo. Para ella la historia no es una descripción y articulación desinteresada y neutral de hechos y datos, sino que supone más bien un proceso de violencia sistémica, una representación contaminada de intereses. Según ella resulta relevante esclarecer quién es representado dentro del relato histórico, por quién, quién deja de serlo, y es silenciado y excluido; se trataría de dilucidar en definitiva las estrategias de representación, con las cuales el imperialismo construye la historia.

El problema del colonialismo para Spivak³⁸ (2011) no es solo un fenómeno económico, territorial, político o cultural, en el sentido tradicional, sino que es sobre todo un problema

³⁷ La idea de subalternidad proviene de Gramsci (1975), en su obra *Cuadernos de la Cárcel*, y la recoge los autores de la teoría postcolonial asiática. Para Gramsci subalterna y popular son conceptos intercambiables. Este concepto lo presenta en un contexto que pretende describir la debilidad del Estado moderno italiano del siglo XIX como una incapacidad para encarnar la voluntad popular. El Estado, consideraba Gramsci, era incapaz de incluir al campesinado en el proceso de formación nacional, como consecuencia de la separación producida entre la clase intelectual tradicional y los sectores subalternos.

³⁸ Para Spivak, la teoría crítica postcolonial debería dar cuenta de cómo una explicación y narración de la realidad, contar el mundo, que produce subalternidad, que produce exclusión, puede llegar a establecerse como norma. Esta **violencia sistémica** no solamente podría encontrarse en las prácticas coloniales inglesas, como en el caso de la India, sino que puede hallarse también, en los modos de concebir la agencia social, que generalmente desarrollan los saberes científicos, más allá de un período estrictamente colonial. Así, discursos supuestamente comprometidos con una resistencia o una oposición al orden colonial o neocolonial, podrían introducir los presupuestos de dicho orden, a través de formas en que se piensa y delimita lo subalterno. Por ejemplo, dotando de una eventual voz al subalterno, a través de un discurso esencialista, que se fundamenta en la forma de la pura conciencia o la idea de un sujeto oprimido. Por ello, adquiere todo su sentido, la pregunta que se formula Spivak: ¿Puede hablar el subalterno? (Castro, 2013).

epistemológico, porque está involucrada la construcción e institución de los sujetos y de las conciencias. Para Spivak identificar al subalterno con el pueblo, como lo hace Guha, le parece más bien una sustracción que una identidad positiva, ya que según ella, el subalterno sería mucho más que una voz que no puede ser oída, o una realidad oprimida, se trataría de algo **estructuralmente excluido**. Por ello, censura la construcción de relatos históricos o críticos que se formulen con el propósito de recuperar la conciencia subalterna y rechaza el sueño intelectual de un sujeto de la opresión naturalmente articulado. Los estudios subalternos no pueden producir al sujeto subalterno, más bien lo que producirían sería un efecto de sujeto subalterno. La conciencia es meramente un efecto textual para Spivak. Por ello, desde su perspectiva, el subalterno no puede hablar, no hay voz que se pueda hacer hablar, solo es un efecto textual. El subalterno, sería aquel que siempre se desliza o escapa a la representación, algo que está más allá de la posibilidad de la representación. Si fuese representado ya no sería subalterno. Al someter la noción de representación a una deconstrucción radical, impide pensar lo subalterno como una identidad esencial. Habría que entenderlo como una identidad diferencial, un modo relacional y negativo de identidad, que contiene alguna heterogeneidad, respecto al discurso imperialista, pero también respecto a la producción de identidades en el contexto colonial y, sobre todo, en relación a esa identidad de resistencia pura, que ha intentado modelar el saber académico.

La consecuencia de la problematización del concepto de subalterno es generar una crítica a los nacionalismos y a algunos de los supuestos de las teorías postcoloniales sobre la recuperación de la comunidad perdida, de la historia precolonial, de una conciencia popular originaria, de la valoración de las autobiografías simbólicas, etc. La idea de una pureza precolonial no supone una transgresión efectiva de la lógica imperial, sino más bien una especie de inversión del etnocentrismo, que se fundamenta en la posibilidad efectiva del subalterno colonial, e implica una reivindicación de las expresiones culturales precoloniales e indígenas, inversamente proporcional a la descalificación completa de todo aquello que constituye la instancia de la colonización. Se idealiza un origen perdido, y al mismo tiempo se proclama la posibilidad de su regreso o recuperación. Pensar en una fantasía de los orígenes, que es característica de la Europa occidental, para esta autora, es pretender recuperar una otredad pérdida y silenciada, replicando inconscientemente la forma de autorrepresentación que tiene el colonizador. Lo que se produce, es un efecto de subalterno. Esto es así porque la inversión de la dialéctica del colonizador supone mantenerse dentro de la lógica que éste ha impuesto. Implica ser esclavo de su forma de explicar el mundo, o aceptar sus términos. Para esta autora, esto ocurre cuando se presenta el nacionalismo como instrumento de la descolonización. Nociones como nación o autodeterminación nacional, pertenece a la cultura accidental que se desea resistir. Por ello en las colonias el nacionalismo contribuye finalmente a afianzar el poder de una élite burguesa, criolla nativa, y a la organización de estados nacionales útiles a los intereses del imperialismo económico neocolonial.

Spivak no pretende negar la posibilidad de la resistencia al poder colonial, sino mostrar las dificultades que involucra una intervención política anclada en la representación del subalterno, lo que resiste al poder colonial, aquello que hace porosa la pretendida densidad de un sistema de dominación, se correspondería con la indecibilidad del subalterno según Spivak. **El subalterno no tiene un lugar para la enunciación en una lógica patriarcal y colonial de representación**, por lo que aparece como un punto de indeterminación alrededor del cual los discursos entran en conflicto.

Para Castro (2013), la metodología foucaultiana³⁹ puede servir para identificar la tesis de la invisibilidad del subalterno. Foucault y Spivak podrían compartir la idea de una alteridad radical, el subalterno que interrumpe, fractura, desestabiliza la pretensión de una élite o de cualquier ficción dominante de ser el sujeto de la historia, o de encarnar una verdad supratemporal. El quehacer genealógico se sustentaría sobre el supuesto de una invisibilidad y una indeterminación del saber fuera del poder, del poder fuera de la historia, de la historia fuera del discurso.

Esta problemática de la historia y de la subalternidad, de los límites de la representación del subalterno, planteada por Spivak, ha tenido un importante eco en el pensamiento latinoamericano, desde la década de los noventa, del siglo XX. Beverly (1999), miembro del grupo latinoamericano sobre estudios subalternos, interpreta el reclamo de Spivak de que el subalterno no puede hablar, como la imposibilidad de producir un discurso del subalterno dentro de los límites del conocimiento institucional, es decir, la Universidad, la historia escrita, la literatura, etc. Y esto es así, porque precisamente las estructuras serían **cómplices en la producción social de su subalternidad**. El conocimiento excepcional, las tradiciones humanistas o intelectuales, habían articulado una política de la representación, producirían discursivamente al subalterno, representando intereses, asignándole un puesto en la historia, sometiéndole a un control externo que indica el camino que debe recorrer para conquistar sus aspiraciones políticas, etc. La opción de Beverly, por el contrario, consistiría en abandonar esta visión humanista, la del papel de los intelectuales, y avanzar hacia formas de post-representacionales de teorización. Esto implicaría prestar una inédita atención a las prácticas extraacadémicas y no letradas, que no pueden ser representadas por los discursos intelectuales

³⁹ En 1971 Foucault realizó un estudio dentro del seminario sobre sistemas penales, un trabajo que se publicó en 1973, *Yo Pierre Rivière, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana, a mi hermano...* Se trata de un caso de parricidio ocurrido a principios del siglo XIX. El estudio de Foucault reúne un extenso dossier de documentos, pertenecientes a la instrucción judicial. Documentos del fiscal, testimonio de testigos, documentos forenses, informes psicológicos, etc.; siendo el documento más curioso una memoria escrita por el propio Rivière en los días en que duró su fuga, y que se inicia con la frase que da título al libro. Lo que interesa en este estudio es cómo los diversos discursos luchan por la representación del sujeto Rivière. Foucault lo que hace es visibilizar los mecanismos de saber que operan en los discursos jurídicos y médicos sobre Pierre Rivière, y no la conciencia del propio parricida. La memoria de Pierre Rivière evidencia su propia ausencia dentro de los otros discursos. Este sujeto carece de un lugar enunciativo, permanece como lo indeterminado. Es un análisis por tanto de los juegos de verdad, en los cuales la subjetividad emerge como un efecto del discurso, no hay un esencialismo de la resistencia, del cual pueda surgir una voz privilegiada (Castro, 2013).

tradicionales. Se trata de voces⁴⁰ diferenciales de la historia, que serían capaces de autorrepresentarse sin la intervención mediadora de un saber ilustrado, o de un discurso competente académica y científicamente.

Para Beverly (1999, 2011) se trataría de enfrentar el problema de cómo el saber académico está estructurado por la ausencia, la dificultad o la imposibilidad de la representación, lo cual sería algo así como un síntoma de un **déficit democrático del propio orden social**. De tal forma, que el hecho de que el subalterno no pueda ingresar en el orden representacional no implica desautorizar todo tipo de reflexión o de teoría. El subalterno sería algo así como un aparato heurístico que sirve para mostrar las aporías del pensamiento hegemónico. De este modo, la conciencia subalterna presenta un límite absoluto para la pretendida narrativa de la historia, una forma negativa que solo puede producirse, expresarse de algún modo en las fisuras⁴¹ o los fallos de la articulación dominante y hegemónica. Este registro negativo se correspondería con la práctica intelectual contrarrepresentacional, con el trabajo de la deconstrucción, con la crítica de la ideología y del poder. El subalterno contiene también un reclamo de la transformación de las condiciones de subordinación y hegemonía, con lo cual existe la necesidad de postular un proyecto hegemónico, una política de representación. Moreiras (2002, 2010) encuentra el modelo de doble articulación o doble registro en la obra de Derrida.

El terreno propicio para los estudios subalternos sería deslizarse en los intersticios de la aporía, comprometiéndose históricamente con las demandas populares, sin caer en una esencialidad reflexiva, refractaria a un poder externo, agresor. Un poder que se le atribuye el nombre de una razón imperial, de una razón colonizadora y que, de alguna manera, puede encarnar los valores de la modernidad europea. Esto conduce, en palabras de Spivak, a una inversión del etnocentrismo. Pero también, no caer en el negativismo indolente, en la indulgencia frente a la coerción, la discriminación, la falta de igualdad y la supresión de las libertades. Se trataría de comprender al subalterno como una realidad que se autoconstituye, a partir de los usos, de los discursos y de las prácticas de lo que podría entenderse como una **reflexividad sistémica**, lo que nos pone en conexión con las ideas de Foucault sobre la autosubjetivación (Castro, 2013).

⁴⁰ Pone por ejemplo los discursos del ejército zapatista, etc. Se trataría de articular nuevas formas de saber académico, histórico, filosófico, derivados de la crítica a la modernidad; un programa alternativo de hacer ingresar la negación en el lugar académico, no representarla.

⁴¹ La pregunta sería: ¿cómo es posible que exista una práctica epistemológica que restaure la posición subalterna sin que éste se vea atrapado en la objetivación hegemónica? Esta es una aporía con la que se tiene que lidiar, intentando hallar una viabilidad práctica para la misma. El problema se resolvería, postulando lo que Alberto Moreiras (2010) denomina la doble articulación, o un registro doble del pensamiento, que haga posible un doble compromiso de los estudios subalternos con la negatividad radical, y con la posibilidad estratégica. Por una parte estaría el registro ficticio, que responde a una necesidad política de cambiar o de consolidar las relaciones hegemónicas dada una época y lugar determinados y, por otro lado, se encontraría el registro negativo, que asume que toda modificación del orden hegemónico involucra una nueva captura de los subalternos en que éste, de algún modo, emerge aunque diferentemente construido con respeto de su determinación previa.

4.3.2. LA OPCIÓN DESCOLONIAL: HABITAR LA FRONTERA

Mignolo (2015), en su reciente obra *“Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)”*, define la opción descolonial como una propuesta político-intelectual de hacer la crítica de la modernidad desde su lado oscuro, desde su exterior; que se atreve a cuestionar palabras en que se sostiene el mundo moderno, entre otras, las siguientes: belleza, ciencia, democracia, estado, ley, mercado, objetividad, progreso, razón, universalismo. Se trata, en todo caso, de un compromiso que se orienta hacia la resignificación de la dignidad y de la justicia.

La importancia de las fronteras no es solo de carácter político y económico sino también epistémico, ya que es en las fronteras que la diferencia colonial se hace visible, y muestra las luchas geopolíticas para el control de la **matriz colonial del poder**.

Las aportaciones del pensamiento de Mignolo las podemos sintetizar en una serie de puntos que recogemos en la siguiente tabla (Carballo y Herrera, 2015; en el prólogo del libro de Mignolo *Habitar la frontera*):

CARACTERÍSTICAS DE LA OPCIÓN DESCOLONIAL DE WALTER MIGNOLO (2015)
<ul style="list-style-type: none"> • La “colonialidad” está indisolublemente ligada a la creación y el desarrollo del mundo moderno, no es uno de sus productos derivados. Se funda en la clasificación racial/étnica/sexual de los seres humanos. Esta clasificación ha sido soporte de la lógica imperial y ha sobrevivido a las diferentes encarnaciones históricas del colonialismo. • Podemos pensar la modernidad como un proyecto civilizatorio, eminentemente colonial; en donde detrás de cada promesa de emancipación hay una acción de dominio y opresión. • América Latina es una invención del colonialismo externo e interno. • Vivimos en una época de cambio geopolítico. Los estados, hasta ahora periféricos, van adquiriendo un papel de primera importancia. Volvemos a un mundo con múltiples centros de poder político, económico y científico; vivimos en un tiempo marcado por los descentramientos religiosos y estéticos. • Existe un esfuerzo renovado por homogeneizar al planeta a imagen y semejanza del capitalismo neoliberal que actúa en occidente. Algunos de los efectos de dichas políticas son: violencia exacerbada, aumento de la criminalidad, bancarrota de las libertades públicas, migraciones masivas, colapso medioambiental y pobreza generalizada. En este contexto, la guerra se concibe ilimitada. No tiene restricciones y todos somos potenciales enemigos. • Una de las tareas del pensador descolonial es ayudar a proponer un vocabulario que nos permita ir más allá de la filosofía política accidental, es decir, el léxico filosófico y científico heredado de la tradición europea y considerado el único permitido para pensar y hacer política durante los tres siglos anteriores. • La democracia debe ser descolonizada. Es indispensable permitir que florezcan otras concepciones de lo que pueden ser comunidades pacíficas; es decir, imaginar formas de gobierno y de justicia en una sociedad política global.

CARACTERÍSTICAS DE LA OPCIÓN DESCOLONIAL DE WALTER MIGNOLO (2015)
<ul style="list-style-type: none"> El arte es un microcosmos de la conflictividad contemporánea. Hacer la crítica de la estética equivale a contribuir a la descolonización del ser, el saber y el sentir.

Tabla 9. Características de la opción descolonial de Mignolo (2015). Elaboración propia.

La desigualdad se configura como uno de los grandes problemas del siglo XXI. La fundación de la desigualdad se hace a través del racismo, del sexismo, del clasismo. Lo fundamental, desde el pensamiento descolonial, es que reflexionemos en qué lugar estamos situados, en la matriz colonial del poder; porque no hay un afuera de la matriz colonial. No se puede observar algo desde afuera. Y esta matriz clasifica a los sujetos racial-étnicamente y sexualmente, por lo que estas cuestiones son básicas para la constitución de la subjetividad.

La descolonialidad es una opción, no una alternativa. Esto significa que es un proyecto que se construye, en un contexto en donde hay otras opciones. Es una manera de estar en el mundo, que parte de la experiencia de habitar la frontera, la frontera geopolítica y geocultural, ya que es en la frontera donde se agudiza la relación entre la diferencia cultural y la diferencia colonial. Lo que se oculta, es que la diferencia cultural es el diferencial del poder, que las diferencias culturales están en desigualdad política y social, y no necesariamente económica. En la diferencia política y cultural, se produce una representación de “un poco menos ciudadanos y por consiguiente, un poco menos humanos”. Y en esto consiste el racismo: en la capacidad que tiene el sistema de conocimiento para hacer a la gente “humanamente sospechosa”. La categoría de humanidad es aquí crucial y su vinculación con el concepto de diferencia colonial⁴².

La globalización como diseño se empieza a armar con la civilización occidental, en el siglo XVI, y se extiende por el planeta, a partir del derecho internacional, con la Escuela de Salamanca⁴³. El globalismo es producto de la formación y la expansión de la civilización occidental.

La estética descolonial⁴⁴ no es una cuestión aislada de la matriz colonial del poder o de la colonialidad. Supone la liberación de la *aesthesis*, esto es, la desobediencia de la estética moderna, posmoderna y altermoderna y la asignación de la herida *aestésica* colonial: es decir

⁴² La diferencia colonial que se funda en el siglo XVI es rearticulada según diferentes imperialismos. De lo que se trata con la opción descolonial no es de resistencia, sino de re-existencia. La colonialidad del saber va con la colonialidad del ser, en tanto que este saber genera subjetividades.

⁴³ En una obra reciente de Álvarez-Uría (2014), *El reconocimiento de la humanidad*, problematiza la formación de la idea de humanidad, en íntima relación con el problema de la legitimidad del poder. La tesis sostenida es que el moderno orden secular se sustentó en Occidente en la categoría de *género humano*, una categoría de pensamiento extraña al mundo protestante de *los elegidos*. Esta categoría se expandió tanto en España como en América Latina, impulsada por la llamada *Escuela de Salamanca*.

⁴⁴ Según Palermo (2009, 2010), la estética es fundamental para desubjetivar la subjetividad. Se define la estética como un concepto moderno/colonial y, por lo tanto, imperial/colonial. Hay que descolonizar la estética para liberar la *aesthesis* (el sentir).

“la falta” de sensibilidad para entender lo bello y lo sublime (Mignolo, 2015, p. 438). También supone descolonizar el conocimiento (el control y el manejo de la estética por parte de la filosofía occidental, historia del arte y la crítica del arte) y descolonizar el ser (el control de la subjetividad por medio del control del conocimiento). Esto supone no solo reclamar la universalidad en el campo de lo sensible, sino reivindicar que la estamos haciendo y construyendo. Hay que partir del hecho de que “el primitivo”, “el bárbaro” y “el *otro*” son, se constituyen no solo como categorías ontológicas, sino epistemológicas, inventadas por y en la civilización occidental (Mignolo, 2015, p. 443).

Para Mignolo, pensar descolonialmente presupone asumir, en primer lugar, que los sujetos, los eventos que estudiamos han sido ya preformados por la retórica de la modernidad mediante la legitimación del saber y la naturalización de la totalidad del mundo. Y esto supone legitimar la devaluación, supresión o marginación de mundos no naturalizados; esto es, la colonialidad es la cara oculta de la modernidad. Pensar de esta manera presupone “sentirnos en el pensar” tocados/as por la herida colonial. Esta herida se siente en el momento en que somos conscientes de que la colonialidad de la clasificación social, basada en la “raza” y el género, establece niveles inferiores en sistemas normativos de evaluación establecidos por la retórica de la modernidad. La herida colonial la sienten personas que, o bien en sus estados nacionales de origen, o bien cuando se trasladan a Europa o a Estados Unidos, se dan cuenta de que no pertenecen allí. Luego se dan cuenta de que, al no pertenecer, los ven como entes inferiores y, finalmente, terminan creyéndose que lo son. Se trata de una **inferioridad provocada por una herida colonial** que tiene sus raíces en los dos pilares de la matriz o patrón colonial de poder: **patriarcado/masculinidad y racismo**. En todo caso, la sanación descolonial se produce cuando emerge la “conciencia descolonial”: “la conciencia de la mestiza” en Anzaldúa, “el mandar obedeciendo” en el zapatismo, etc. Los procesos de sanación descolonial operan en el desencanto, en la desidentificación con la retórica y las promesas de la modernidad. De ahí se pasa a construir lo comunal. La sanación descolonial son procesos colectivos en la construcción comunal, en la redes, en los encuentros y en el trabajo de conexión entre personas, en procesos de formación y transformación de la conciencia descolonial. Los proyectos de sanación consisten no solo en desprenderse, sino en re-emergir, en re-surgir. Para Mignolo, la sanación⁴⁵ descolonial no pasa por interpretar a Fanon (2002) a través de Lacan, sino de seguir el camino abierto por Fanon. La salvación descolonial implica desprenderse de la matriz colonial del poder; no se trata de liberar el deseo o de liberarnos de las angustias, sino de la **restitución de la humanidad** de la que fueron destituidos, en diferentes grados (Mignolo, 2015, p. 452).

⁴⁵ Para Mignolo hay una diferencia entre sanación descolonial y la cura psicoanalítica, en el sentido de que la primera consiste en desprenderse de la matriz colonial, siendo una tarea comunal donde el sujeto se con-funde con lo comunal, y ello significa que es identificarse con el ego, que es uno de los rasgos que caracterizan al sujeto moderno, para quienes el psicoanálisis es relevante. La cura psicoanalítica desde Freud a Lacan consiste en liberar el deseo que el sujeto psicoanalizado no puede conocer porque está guardado en el inconsciente y, por lo tanto, reprimido. Si bien, en interpretación de Mignolo (2015), mientras que el psicoanálisis presupone un sujeto moderno; la opción descolonial presupone el sujeto colonial, en su doble vertiente de colonizado y colonizador.

4.3.3. CONTRIBUCIONES DEL PENSAMIENTO POSHEGEMÓNICO

Según Castro (2015), la historia del concepto de poshegemonía⁴⁶ es relativamente breve y está relacionada con los procesos teóricos, políticos y sociales de América Latina. Poshegemonía se ha convertido en un concepto que pretende identificar una nueva perspectiva crítico-reflexiva. Se trataría de una posición teórica que toma distancia respecto de cualquier lógica de poder dominación, ya sea que ésta provenga del dispositivo neoliberal o que se derive de la acción política de las clases populares.

Castro (2015) considera que la apuesta poshegemónica se aleja de una reivindicación y de un intento de conducción de los sujetos políticos como entidades histórico-naturales, pretensión que operan en los planteamientos descoloniales de Beverley (2011). Y también se sitúa críticamente frente al intento de Laclau de responder al fracaso del determinismo político, mediante una concepción de hegemonía que incorpore la contingencia. Aunque puede compartir con la razón populista el argumento de un sujeto político ausente, no está en condiciones de aceptar todo lo que involucra el proceso articulador por el cual se pretende construir un “pueblo” y posicionarlo en contra de un “bloque de poder”. Los problemas que involucran la teoría populista podrían advertirse en los siguientes aspectos: dificultades para establecer un criterio que diferencie una hegemonía progresista de una reaccionaria; la eventual saturación de la vida cotidiana por parte de la lógica de expansión del Estado; la reducción de las formas de producción del orden social a la dicotomía coerción-consenso.

A la noción de hegemonía se aglutinan diversas tensiones: la tensión democracia-democratización, los límites prácticos y conceptuales de la hegemonía en Gramsci, el problema de la relación hegemonía-contingencia, la relación entre política y subjetivación, la relación entre las teorías postcoloniales y descoloniales con el concepto de hegemonía, etc. El concepto poshegemonía se propone reexaminar el léxico político tradicional, y llevar a cabo una evaluación crítica de nociones como subalternidad, hegemonía, representación, Estado, nación, pueblo, sociedad civil, clase o identidad, con el propósito último de iluminar nuevas prácticas teóricas y políticas (Moreiras, 2010; Williams, 2002; Beasley-Murray, 2010).

Para Taylor (2006) las matrices simbólicas del imaginario social moderno como es “el pueblo” hunde sus raíces en dos momentos fundacionales: las revoluciones ilustradas de finales del siglo XVIII y las “reinterpretaciones retrospectivas”, a propósito de los acontecimientos revolucionarios del siglo XIX. Por tanto, los pueblos son invenciones históricas, son ficciones;

⁴⁶ En el año 1998, en Duke University, se materializó la disolución del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (GLSE). El debate en torno al uso de las tradiciones intelectuales latinoamericanas y la discusión sobre las aportaciones del pensamiento crítico occidental derivó en la escisión entre la opción postcolonial y la descolonial o decolonial. La apuesta descolonial se organizó y difundió con mucha efectividad dando lugar al nacimiento del denominado Grupo modernidad/colonialidad, formado por Mignolo, Lander, Grosfoguel, Walsh, Escobar o Maldonado, entre otros que han articulado una poderosa alianza con otros intelectuales como Dussel y Quijano.

imaginarios sociales típicos de la modernidad. “El pueblo⁴⁷” como sujeto político, como “pueblo soberano” adopta diversas formas en virtud de los contextos históricos en los que aflora. Se vincula su emergencia a un pasado singular, un pasado específico de ésta o de aquella comunidad, un pasado que, por lo tanto, no es sencillamente eliminado por lo nuevo, sino sobre cuyo trasfondo emerge lo nuevo, lo moderno (Tarizzo, 2015).

El pensamiento de Foucault⁴⁸ posibilita la reflexión sobre la poshegemonía. Los estudios genealógicos foucaultianos permiten la afirmación de la complejidad y la heterogeneidad del poder como un plano inmanente de relaciones e intensidades inestables y abiertas. Permite describir diversos dispositivos de normalización, múltiples sistemas de control y estrategias de gobierno. Foucault permite, por tanto, la problematización de la desterritorialización del Estado y describe el proceso histórico de la “gubernamentalización”, en donde “la fobia” a ese Estado que captura las intensidades termina convirtiéndose en un factor que determina el descentramiento de la soberanía y la diseminación del Estado neoliberal en la vida cotidiana (Castro, 2015). El uso problemático que han hecho los estudios postcoloniales y descoloniales del pensamiento de Foucault pone en evidencia las fronteras y los límites de ambos enfoques.

Muy brevemente, comentaremos que, según Spivak plantea, si decimos que los subalternos pueden hablar por sí mismos, más allá de todo recurso a la representación, esto conduciría a una política esencialista y utópica que contiene una violencia epistemológica insoslayable, puesto que desatiende todas las condicionantes sociales y culturales que le impiden al subalterno tomar la palabra. Sin embargo, el reconocimiento del subalterno que Spivak problematiza, le supone restaurar la unidad del sujeto subalterno cuando lo define como un “objeto mudo”, condenado al silencio, como consecuencia de un sistema de dominación que nunca puede oírle. Desde la óptica Foucaultiana cabría negar esta comprensión de las subalternidad como una propiedad inherente o una instancia que contiene la regularidad constante de la subordinación. Habría que analizar las múltiples formas de ejercicio, distribución y movilidad del poder. De tal forma, que se podría concluir que la subalternidad es un asunto estrictamente relacional e inestable. Es decir, siguiendo a Foucault, en las relaciones de poder, hay posiciones subalternas y de dominación, que circulan en un permanente devenir;

⁴⁷ En el caso de Laclau (2009), “el pueblo” es una construcción menos cargada del peso de la historia. Que permite producir una mirada puesta en el presente, con el fin de alinear un conjunto de demandas sociales insatisfechas (demandas que emergen del presente de una conflictividad social inédita), en torno a un nombre que habrá de bautizar la “equivalencia” emergente, creando así una identidad popular inédita. En Laclau el término “pueblo” es creado por una discursividad política emergente, cuya tarea es nombrar activamente, o sea, crear el marco dentro del cual las instancias de protesta social, puedan encontrar una adecuada expresión. Supone pues una visión particular de esta construcción, que Laclau asimila la creación de un marco de identidad popular puesto por necesidades inmediatas, urgentes, actuales, que carecen de una codificación histórico-política previa. De tal forma que el populismo, desanclando a un “pueblo” de su pasado, produce una fluidización del espacio simbólico e imaginario de lo político de la que pueden derivarse, en teoría, efectos tanto de democratización como de democratización del Estado público.

⁴⁸ Foucault, hacia finales de los 70, no entiende el poder únicamente como una red, sino como una función que opera distintos niveles de generalidad y con distintos instrumentos. En concreto, podrían identificarse tres dimensiones del análisis del poder: la *microfísica*, que corresponde a la producción disciplinaria de los cuerpos individuales de las tecnologías del yo; la *mesofísica*, que comprendería los procesos de gubernamentalización del Estado moderno y el desarrollo de la vida política; y la *macrofísica*, en donde se inscribirían los dispositivos superestatales de seguridad y la mundialización del mercado (Castro –Gómez, 2010).

se trata de una **constitución múltiple de las subalternidades**. Esto permite estudiar de una manera más cuidadosa las condiciones materiales de la situación colonial, así como advertir puntos heterogéneos del ejercicio del poder y de la resistencia. Por tanto, el asunto de la subalternidad se desplazaría del incierto espacio del hablar y del ser oído, al plano inmanente de los modos de vida (Asensi, 2009).

Para Mignolo la posmodernidad expresaría la crisis del proyecto moderno desde una posición eurocéntrica, mientras que la perspectiva postcolonial realizaría la misma operación crítica equivalente, con categorías similares desde una posición periférica-colonial (Castro-Gómez, 1999). En este contexto, el problema de la subalternidad encuentra una nueva formulación. El subalterno no sería la categoría (Guha), ni tampoco una posición relativa e inestable en el interior de las relaciones de poder (Foucault), sino que constituiría una perspectiva destinada a comprender el sistema de dominación colonial que caracteriza las estructuras de la modernidad (Mignolo, 2013). El pensamiento descolonial es ese “pensamiento otro”, que encarna en sí mismo el punto de vista del subalterno en cuanto a tal. Por tanto, Mignolo⁴⁹ daría un paso más allá e identifica su propia teoría con la subalternidad, y así convierte el concepto en la presencia transcendente de un pensamiento contrahegemónico. De esta manera, la teoría descolonial, el posoccidentalismo, reproduce el mismo error epistemológico que denuncia, afirmar la existencia de una resistencia colonial transhistórica equivale a negar la geopolítica del conocimiento, al excluir las condiciones locales específicas que determinan la enunciación. Condenando y rechazando, de esta forma, la reflexiva crítica interna de la modernidad europea; por lo que se podría decir que el posoccidentalismo no abandona realmente la hegemonía eurocéntrica, porque en su propia negación confirma dicha racionalidad invirtiéndola (Castro, 2015, p. 229).

En opinión de Castro (2015), el posoccidentalismo define la modernidad como sinónimo de colonialidad eurocéntrica, de una manera tan radical y reduccionista que es incapaz de concederle algún significado a la razón moderna autónoma e igualitaria, o a los componentes emancipadores de la ideología ilustrada. En todo caso, la poshegemonía debería entenderse como un análisis crítico que problematiza las pretensiones del discurso postcolonial y descolonial. Por ello, convendría reconsiderar el sentido y evaluar la pertinencia de una serie de conceptos y planteamientos. Por ejemplo, reformular la historia imperial y colonial desde un argumento poshegemónico, examinar la viabilidad política de la noción de “subalterno”, interpelar la idea de eurocentrismo o redefinir el problema de la “violencia epistémica”.

⁴⁹Para Castro (2015) cuando Mignolo descalifica la contribución de una crítica interna de la modernidad, abandona al mismo tiempo, una de las aportaciones de dicha crítica que es la superación de las dicotomías elaboradas de un pensamiento con pretensiones de universalidad. Por ello, su programa consiste principalmente en definir una posición de máximos entre el sistema global moderno/colonial y su afuera local/originario. En el marco de dicha dicotomía, parece que no se puede aceptar que ese “espacio local” pudiera ser el resultado de líneas de divergencia e integración que se deslizan como lógicas de poder, en niveles heterogéneos (micro, meso, macro). De este modo, Mignolo define la noción de diferencia colonial como una realidad transcendente con respecto al proceso imperialista constitutivo de la modernidad eurocéntrica; mientras que Foucault podría contribuir a un concepto de diferencia colonial como efecto de estrategias de poder que siguen una secuencia inmanente.

Foucault puede ayudar en esta tarea, en tanto que su pensamiento atraviesa las tres dimensiones que según Beasley-Murray debería guiar una teoría de la poshegemonía: la idea deleuziana del afecto, la cuestión del hábito en Bourdieu y el problema de la multitud en Negri (Castro, 2015, p. 231).

Hegemonía, cultura y política

Nos serviremos de la reflexión que realiza Jorge Álvarez (2015) sobre la conexión entre los conceptos de hegemonía, cultura y política, en el contexto de la problemática “poshegemónica”, con el fin de delimitar algunos de los límites del sintagma “política de identidad” que, según él, conlleva a una culturalización de la política, y en último término a la desaparición de la misma.

El concepto de Gramsci (1974) de hegemonía implicó una modificación de aspectos claves en la teoría marxista, en el sentido de ampliar el concepto de Estado, de ideología y del nexo entre estructura económica/superestructura. Tiene una clara conexión con la noción de *habitus* de Bourdieu, en tanto que éste lo entendía como una especie de sentido común encarnado, como “lo social hecho cuerpo”. También incorpora el concepto de afecto, en tanto que éstos están presentes y son movilizados por toda política, y permite dar cuenta de la culturalización⁵⁰ de la política. Siguiendo las aportaciones de Jorge Álvarez (2015), respecto al Estado, Gramsci proponía entender a éste como “sociedad política más sociedad civil”, no solo como aparato de dominación en manos de una clase, que conllevó un conjunto de instituciones; sino que a esto habría que añadir un heterogéneo campo que atraviesa el conjunto de la sociedad y que compone todas aquellas instituciones (familia, escuela, fábrica, asociaciones) y prácticas (hábitos, costumbres) en que la vida de los hombres adquiere una forma elaborada, y a través de los que los agentes sociales dotan de sentido a su vida. Define a la hegemonía como el “contenido ético” del Estado (1970, p. 50); incluye, por tanto, a la familia, la sociedad civil, lo relativo a las necesidades. Apunta este concepto más a una lógica de la dirección, de la persuasión, diferente de la coacción. Es por tanto, un concepto más amplio que el de ideología, ya que incluye el sistema de negociaciones intereses o alianzas. Conceptúa pues a la ideología como algo inmanente, ubicada en la materialidad, en las prácticas del mismo sistema, exigidas por él. Interpreta al sujeto individual como formación histórica, incluso como bloque histórico, de ahí su vínculo una clase social. Se da la circunstancia de que Gramsci (1971) no reifica la

⁵⁰ La primera etapa de este proceso de culturalización tuvo lugar en los años 80, con lo que se designó como sustitución del paradigma de la distribución por el del reconocimiento. Teóricas del feminismo ya nombradas, como por ejemplo Iris M. Young (2000), participaban de una idea de justicia que no podía suponer a un sujeto descarnado, neutro. Señalaban, por tanto, las insuficiencias del modelo de distribución de bienes cosificados entendidos, sobre todo, como recursos materiales, que ocultaban los procesos simbólicos, las relaciones de dominación y de opresión que estaban enlazadas con la propia estructura institucional, desde la que se ejerce la distribución y que no es cuestionada. Respecto al postcolonialismo ya hemos criticado la tendencia a la reificación, el esencialismo en el concepto de cultura del grupo de los estudios subalternos. De tal forma que a partir de una división binaria centro/periferia, identidad/diferencia, nosotros/ellos, se objetiva la otra cultura como una totalidad, al atribuirle un poder crítico frente a lo que el centro representa, esto es, “no porque (aquellas culturas) practiquen la diferencia, sino más bien, porque son la diferencia” (Williams, 2002, p.86).

denominada “cultura popular”, ya que su concepción de la politización de la cultura le permite deshacer una hegemonía construida (Álvarez, 2015, p. 71).

Nos detendremos en el **concepto de cultura y la lógica de la identidad**, ya que está directamente relacionado con el trabajo de investigación que presento.

El concepto de cultura tomado de la antropología cultural jugó un papel crítico importante respecto del fenómeno colonial, pero a juicio de Álvarez (2015) acabó reificándose, concibiendo a ésta como sustancia y, como tal, se trasladó a las sociedades complejas. La cultura entendida de una manera holística como un entramado cerrado, en el que cada elemento es función de una totalidad, nos remite a una concepción esencialista y reificada de las culturas. Éstas se presentan como universos semánticamente clausurados, inconmensurables, y se obvia el factor constitutivo de toda cultura que es el intercambio, la relación con lo diferente (Álvarez, 2015, pp. 78-79). En este sentido, términos como diferencia e identidad se sustancializan. Por lo que, en términos generales, para evitar la sustitución de lo social por lo cultural, sigue siendo necesario el cuestionamiento de la lógica de la identidad a través del ejercicio de la dialéctica negativa, la crítica nietzscheana o lacaniana del sujeto cartesiano, así como el cuestionamiento foucaultiano del poder.

Por otra parte, el retorno⁵¹ de las identidades individuales o grupales está directamente relacionado con los cambios vinculados a la globalización, a las crisis económico-financieras de periodicidad cíclica acortada, al derrumbamiento del socialismo real, o al rebasamiento de los Estados Nacionales. En todo caso, las nuevas demandas del neocapitalismo, puestas de manifiesto en el apartado 4.1. de la presente tesis, al exigir eficiencia, velocidad, cambios rápidos, desplazamientos, requieren sujetos más lábiles, capaces de adaptarse con rapidez a distintos roles, espacios, códigos, identidades contingentes, de múltiples ensamblajes precarizados.

La quiebra de una seguridad ontológica (confianza del individuo en el nosotros, el bienestar psicológico, la confianza en que el mundo es lo que parece) y la aparición de la ansiedad existencial, de la crisis de una identidad, de unidad biográfica narrativa de la persona, remite a la noción de Erikson de identidad asociada a seguridad. Los rápidos cambios que advienen, intensificados en los contextos migratorios (cambios de país, cultura, desestabilización social e incrementos de desigualdad), que conllevan la crisis de la permanencia y continuidad, del sentimiento de control de la propia vida y de la protección frente a las presiones sociales, facilitan la combinación del neoliberalismo económico y el identitarismo cultural, especialmente religioso (Fraser, 2008, p. 202). Esta sería una de las consecuencias de la sustitución de la “sociedad del bienestar” por una “sociedad de la inseguridad”.

⁵¹ Daniel Bell (2006) apuntaba que la crisis de las estructuras tradicionales de integración afectiva previas (ejemplo clase y nación) daba como reacción una mayor relevancia al vínculo étnico. Por otra parte, la difuminación del estatuto de clase social, que fue puesto de manifiesto por Sennett (2010) en *la corrosión del carácter*, para referirse a los profundos cambios que la desestructuración del trabajo ha producido, y de cómo la movilidad y la precarización romperían la vieja cohesión de clase.

La crítica de Butler, Spivak y Amorós a los movimientos identitarios, se centra en la asunción de una cierta identidad en la lucha. Por ello, para evitar sumergirse en una mera agrupación heterogénea de grupos minoritarios más o menos en claves de identidad, y al estilo liberal de la agregación de intereses (Hobsbawm, 1996), es necesario un **lenguaje universalista sensible a la particularidad**, consistente en un proyecto común alternativo, que salve a la minoría identitaria de hundirse en la particularidad de su reivindicación. Esto es posible cuando la minoría supera su lenguaje de identidad para abrirse a un campo de derechos y de una comunidad proyectada, que dote de un punto de trascendencia a su sentido del daño y haga así irrumpir lo que Balibar (2005) denomina “lo incondicional”, que es la comprensión de que su sufrimiento tiene una raíz que va más allá de la concreción en su grupo, y que ello le ofrece garantías de una protección ante futuros modos de opresión de nuevas minorías, más allá de la que pertenece (Álvarez, 2015, p. 89).

Alguna de las líneas del pensamiento dialéctico⁵² nos acerca a una conceptualización de un universal sensible a la particularidad, consciente de su problemática y del vínculo que todo universal tiene con una cultura dada (Butler, 2000, pp. 17-48). O bien, del uso colonial que se ha hecho de un universal absoluto y del inevitable acompañamiento de la normalización (Balibar, 2005, pp. 171-172).

Un universal sensible a la particularidad se sabe que es una encarnación histórica, un universal concreto, al tiempo que es consciente de que los universales son históricamente superados y que encierran exclusiones⁵³ que deben integrar y que aún no ha descubierto. La política emerge en el momento en que se percibe la escisión, por una parte de la comunidad excluida y, por otra, los que no tenían parte claman su entrada y toman partido. Para ello, esta parte excluida ha de afirmar como propia una cualidad, la libertad, que es de todos/as. Se convierte, por tanto, en una parte especial que encarna el todo. De este modo, ese todo ha de saberse en su tensión como particular y universal (Rancière, 1998). Doble escisión, hacia fuera como lucha de clases y hacia dentro como tensión de un universal que sabe que su particularidad trazará una nueva división; en palabras de Žižek y Laclau, toda comunidad debe saberse siempre necesariamente incompleta⁵⁴.

⁵² Ejemplos: la dialéctica negativa adorniana que supone captar en el concepto lo que a él escapa, en una integración no reductiva de la diferencia; la del significante vacío o cadena de equivalencias de Laclau, de inspiración lacaniana; o la de Benhabib de una razón situada que propondría un universalismo interactivo, en que las distintas perspectivas se abren al diálogo frente al universalismo sustitutorio, monológico; o la propuesta de la doble articulación (Derrida, Moreiras).

⁵³ Esto es lo que ocurre con conceptos como libertad, igualdad, que creemos que tenemos claro su campo universal de aplicación hasta que se hace evidente que han sido excluidos del mismo determinados grupos humanos.

⁵⁴ En una visión lacaniana de la constitución subjetiva del sujeto, éste está barrado, es incompleto, como consecuencia de su ingreso en un orden sociosimbólico determinado. Esta escisión es un elemento fundacional para el sujeto.

4.4. ALGUNAS FRONTERAS DEL FEMINISMO: TEORÍAS MESTIZAS Y TEORÍAS NÓMADAS

4.4.1. FEMINISMO Y POSTCOLONIALISMO: HACIA UNA CARTOGRAFÍA DE LA DIFERENCIA

Inspirado en diversos movimientos (la obra de Said, los análisis del discurso del poder de Foucault, el pensamiento feminista y deconstruccionista de Spivak y los análisis del sujeto colonial de Bhabha), el llamado feminismo postcolonial pretende llevar a cabo un análisis crítico, tanto de las cuestiones de sexo y género como de las cuestiones de la identidad, de la subjetividad, del estatuto de la inmigración (de nuestra condición de “nómadas”), de las políticas de representación, del racismo y de la diferencia. Ya hemos evidenciado que para los/las autores/as postcoloniales es a través de nuestras “existencias materiales” y de la construcción de nuevas identidades y subjetividades desde donde podemos cuestionar un sistema de poder excluyente, abriendo en él grietas hasta resquebrajarlo.

Meloni (2012) plantea que los dos presupuestos teóricos del feminismo postcolonial son los siguientes:

1. Se parte de la necesidad de “descolonizar” el feminismo, puesto que muchas de sus categorías están presas de una lógica colonial y en el racismo.
2. Urge descolonizar el pensamiento general; urge pensar de una forma radicalmente diferente.

Este pensamiento fronterizo supone un nuevo camino en el pensar, con otras cartografías de vida radicalmente diferentes. La subjetividad postcolonial o subalterna pone una identidad no homogénea y compleja, donde se nos hablará, por ejemplo, de la “mestiza” en los textos de Anzaldúa (2007); y de figuras de una identidad fronteriza y de una radicalización de la frontera como emplazamiento teórico-político.

Estas autoras denuncian aquellos presupuestos universalistas del discurso feminista⁵⁵ que, bajo el amparo de la diferencia sexual, habían dejado de lado e ignorado las cuestiones de clase social, “raza” y orientación sexual. La perspectiva postcolonial y las aportaciones de los estudios “subalternos” muestran cruces teóricos con los feminismos fronterizos, señalaremos los aspectos que consideramos más significativos, siguiendo el pensamiento de Meloni (2012):

- Desde los estudios postcoloniales se lleva a cabo un análisis de los mecanismos de construcción de la subjetividad moderna como **subjetividad excluyente y delimitadora**.

⁵⁵ Localizan unas dobles tensiones: por una parte, tensión con el feminismo hegemónico, que habla desde una posición estructural de poder, y que logra imponer una agenda política como la única agenda válida para la construcción de la equidad de género (Suárez y Hernández, 2008); y, por otra, tensión con los nacionalismos y las políticas identidades, ya que “los nacionalismos culturales chicanos, indígenas, africanos, islámicos no son solo ideologías de orgullo cultural y unidad racial o religiosa, sino construcciones de género que disciplina y controlan el cuerpo de las mujeres” (Suárez y Hernández, 2008).

Desde la perspectiva latinoamericana autoras como Anzaldúa, Alarcón, Moraga, Ponce o Mignolo han dado lugar a los “Border Studies” o el pensamiento fronterizo.

- La teoría postcolonial tiene sus orígenes en los **análisis de Fanon**, en los autores de la *négritude* como Césaire. La reflexión sobre la construcción del “negro” y del “latino”, del otro, de la otra, del/de la diferente, desde la mirada del blanco es una constante que también nos encontraremos en estas autoras.
- Los principios teóricos de filósofos postestructuralistas franceses, como Derrida, Deleuze o Foucault, permiten incorporarse al contexto feminista, desde el cuestionamiento de la subjetividad moderna, hasta los análisis de la jerarquía entre el centro y los márgenes, pasando por la red apropiación de esos espacios *otros* o espacios fronterizos como lugares de violencia hegemónica, del binomio mismo/otro. La reformulación es sobre la lengua del colonizador y la utilización de una lengua otra, mestiza, híbrida, así como la elaboración de nuevas identidades transversales, de nuevas subjetividades que **rompen con la idea esencialista** de un sujeto homogéneo.
- **Genealogía crítica del feminismo.** Todas estas autoras inician desde el interior del movimiento feminista su genealogía crítica, a través de un análisis crítico del feminismo hegemónico por ignorar la interseccionalidad de “raza”/clase/sexualidad/género. Siguiendo las investigaciones de Lugones (2008, 2011) se trataría de pensar en la cartografía del poder global desde lo que esta autora denomina el Sistema Moderno/Colonial de Género.

A todas ellas les une la noción sociológica de “igualdad”, de su “opresión”. Se cuestiona el concepto de “mujer” al considerarlo inserto en una red de operaciones excluyentes y de relaciones de poder. A través de este concepto de “mujer” se mantiene cierto discurso esencialista, en muchas ocasiones cómplice de la epistemología colonial. Hernández (2008) resume los puntos que podemos encontrar en todas estas autoras, a pesar de sus diferencias y de los diferentes contextos socio-históricos de los que surgen: historizan y contextualizan las formas que adquieren las relaciones de género para evitar con ello todo universalismo, esencialismo basado en una supuesta diferencia sexual; la mayoría de estas autoras van a analizar el concepto mismo de cultura como un proceso histórico complejo, evitando asimismo los esencialismos; realizan un análisis profundo de los procesos globalizados de dominación capitalista y del capitalismo mismo como sistema complejo de producción-alienación de subjetividades, que tienen los procesos de colonización europea, iniciados en el siglo XV, una de sus mayores estrategias de expansión.

Solo a través de un análisis crítico del racismo, como elemento inherente al capitalismo, se llega la comprensión completa de la relaciones de clase y de subordinación establecidas en el interior mismo del discurso feminista (De Laurentis, 1999). En las autoras postcoloniales se desplaza y cuestionan los dos ejes principales en los que se había asentado el discurso feminista: el eje de la opresión, como criterio de unidad política, y el eje de la identidad

femenina, como punto de partida de la lucha política. Todo el discurso unitario es atravesado por la necesidad de cuestionar el racismo y el clasismo inherente al propio feminismo.

La herida colonial que caracteriza la subjetividad subalterna, se pone en conexión con la idea de la localización del saber, lo que se ha denominado “geopolítica del conocimiento” (Anzaldúa, 2007; Dussel, 2000). En este sentido, la feminista norteamericana Haraway (1995) afirma que nuestros conocimientos siempre están situados. Podríamos decir, por tanto, que se trataría de una “corpopolítica del conocimiento”, parafraseando a Gloria Anzaldúa⁵⁶, en el sentido de que la epistemología tiene un color y una sexualidad.

Las nuevas categorías de identidad⁵⁷ que se van a poner en funcionamiento en el feminismo postcolonial vendrán unidas por la formulación de un sujeto informulable, excéntrico, y como tal, indefinido, por su no localización: sujeto en la frontera, fronterizo, en el límite, en el borde o en la línea. Siguiendo a Meloni (2012), los ejes teóricos-políticos de la mayoría de las feministas postcolonialistas se recogen en la siguiente tabla:

EJES TEÓRICOS-POLÍTICOS DEL FEMINISMO “FRONTERIZO”
<ul style="list-style-type: none"> • Reelaboran el estudio del sistema sexo-género como sistema de producción de los cuerpos sexuados. • Crítica a los modelos identidad. Crítica del concepto de identidad del llamado sujeto femenino y reformulación de un “nuevo” sujeto del feminismo. Conserva la noción de sujeto como categoría política que puede ser utilizada, sin caer en narraciones esencialistas o nacionalistas. La transformación del feminismo exige asumir la contradicción, la alteridad y la diferencia como condición de posibilidad de la praxis política. • Se formulan identidades diferentes: las llamadas subjetividades “subalternas”. Se apela a los sujetos “otros” y a la idea de alteridad frente a la identidad eurocéntrica. Insistiendo en la propia ficcionalidad de dicha identidad, siempre construida y nunca originaria. • Se lleva a cabo la crítica de la razón colonial; se formula el concepto de “diferencia colonial” y se estudian las coordenadas de sexo, género y “raza” como dispositivos de producción del otro, de la otra y de la diferencia. • La lengua y el “monolingüismo del otro” serán analizados. La lengua del otro, la lengua del colonizador: reapropiación contra la manipulación y tergiversación de dicha lengua, creando en su seno mismo otra forma de hablar, de utilizar la gramática y la sintaxis. • Son analizados los efectos de la globalización, las nuevas formas de transculturización de la multiculturalidad (los fenómenos migratorios, la diáspora y el exilio), así como los nuevos tipos de

⁵⁶ Anzaldúa redefine la frontera que separa los Estados Unidos de México como una “herida abierta”, herida que va a atravesar el cuerpo de la mujer del “Tercer Mundo”, localizado y situado en ese espacio fronterizo de colonización y de violencia.

⁵⁷ Lorde nos habla de la hermana extranjera y de la hermana de los márgenes; Spivak apela al sujeto subalterno (siendo la “subalterna” la que carece de voz, que no pueden expresarse ni defenderse en ningún contexto: la interlocutora muda de Occidente); Mohanty habla de la “Mujer del Tercer mundo”, y nos alerta sobre la facilidad con que Occidente se apropia de forma paternalista de esta figura; Butler nos habla de lo abyecto, de una ontología del desecho y una política de la parodia; Lugones y Braidotti, del sujeto nómada; Anzaldúa fórmula “la conciencia mestiza”.

EJES TEÓRICOS–POLÍTICOS DEL FEMINISMO “FRONTERIZO”
<p>colonialismo, las nuevas estrategias de dominación ideológica y de control.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La imagen de la frontera, del borde, de los espacios periféricos cobra una importancia fundamental en la praxis política. Según Mignolo (2009), “la genealogía del pensamiento descolonial es pluriversal (no universal)”. El pensamiento fronterizo es el pensamiento descolonial, es decir, produce un giro descolonial: se trata de descolonizar el ser y el saber. Es una ruptura epistémica espacio-temporal (geopolítica) y sexo-racial (corpopolítica).

Tabla 10. Ejes teóricos-políticos del feminismo “fronterizo”. Elaboración propia, siguiendo las aportaciones de Meloni (2012).

Racismo, colonialismo y patriarcado son elementos constitutivos del capitalismo. De ahí la necesidad de una nueva estrategia, de una reelaboración crítica de la praxis política. Estas autoras feministas reaccionan ante las opresiones y los discursos hegemónicos, incluido el discurso del feminismo y el propio discurso esencialista sobre las “identidades homogéneas”, que en la experiencia chicana sería la existencia de una identidad chicana homogénea, donde la emergencia del sujeto subalterno se configura como la “amenaza mestiza”.

Soy un puente columpiado por el viento, un crucero habitado por torbellinos, Gloria, la facilitadora, Gloria, la mediadora, montada a horcajadas en el abismo. “Tu lealtad es a La Raza, al Movimiento chicano”, me dicen los de mi raza. “Tu lealtad es al Tercer Mundo”, me dicen mis amigos negros y asiáticos. “Tu lealtad es a tu género, las mujeres”, me dicen las feministas. También existe mi lealtad al movimiento gay, a la revolución socialista, a la Época Nueva, a la magia y a lo oculto (...) ¿qué soy? Una lesbiana feminista tercermundista inclinada al marxismo y al misticismo. Me fragmentan y en cada pedazo le pondrán una etiqueta (Andaldúa, “La Prieta”, en Ch. Moraga y A. Castillo, *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, 1988).

Si algo va a caracterizar a estas autoras feministas es la falta de unificación, la heterogeneidad, la dispersión y la hibridez de sus discursos. La mayoría de ellas defienden la imposibilidad de estructurar un discurso unitario, en torno, por ejemplo, a una identidad chicana común, pues “la chicana⁵⁸” va a definirse por su deslocalización, por su condición fronteriza y,

⁵⁸ Para Leticia García (2005) las chicanas proponen una perspectiva teórica del género femenino a partir de su diferencia, tratando de llevar estos conceptos más allá de la experiencia posicionada como dominante. Por ejemplo, en relación con las mujeres blancas de clase media, comenta Anzaldúa (1981): “nosotras intentamos explorar las causas y las fuentes, las soluciones y las divisiones. Nosotras queremos crear una definición que expanda lo que el “feminismo” significa para nosotras”. En este sentido, las feministas críticas, escritoras chicanas se han apropiado de su propia representación para crear sus narrativas teóricas y literarias. Así, “en la década de los 80 y de los 90, la afirmación de las identidades de las chicanas presenta un discurso cultural en movimiento, es decir, primero hay una necesidad de expresar su diferencia frente a las “otras” y, segundo, hay una actitud dinámica que expone una visión descentrada del sujeto. Muchas de estas escritoras han elegido imágenes, metáforas y símbolos que afirman su color y el testimonio de sus memorias a través de sus narrativas autobiográficas. De este modo, las palabras que eligen en su autorrepresentación legitiman la diversidad de la diferencia, a partir del cuerpo, la piel y la narración autobiográfica en una íntima relación (...) Estas escritoras se autodefinen desde su posición étnica, su mirada como mujeres y en relación con su cuerpo (sexual, social, cultural, político y espiritual). Las palabras *prieta* y *güera* afirma la presencia de la ausencia del color, así como las memorias que se eligen para recrearse y lograr la visibilidad.

evidentemente, por su falta de identidad o por su pertenencia a múltiples identidades. En la diferencia, en la diáspora van a situar estas autoras su propuesta política.

Estas autoras feministas eligen una autorrepresentación desplazada, que supone una desidentificación de un grupo, de una familia, de una “casa”, e incluso de un tipo de feminismo que sostiene toda la ideología de lo mismo; hay además un desplazamiento del propio modo de pensar, que comportan saberes y nuevas modalidades de conocimiento, que permite una revisión de la teoría feminista y de la realidad social, desde un punto de vista que es a la vez interno y externo a sus determinaciones (De Laurentis, 2000). Será en la escritura donde la mayoría de las autoras encuentren un espacio de “autorrepresentación”, de lucha y de reconocimiento, que forma parte de lo que se denomina, en este caso, como “la experiencia chicana”, una experiencia autobiográfica, geográfica, metafórica, simbólica, lingüística (Meloni, 2012).

Finalizaremos este apartado con la presentación de las aportaciones de la “experiencia chicana” a la teoría feminista. En la siguiente tabla recogeremos tanto los elementos que denominamos “de sentido” y los significados de sus aportaciones.

ELEMENTOS DE SENTIDO	LOS SIGNIFICADOS
La crítica de la razón colonial	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionamiento del eurocentrismo del feminismo blanco dominante y del etnocentrismo en los discursos emancipatorios la izquierda; ruptura con el propio sujeto mujer y con la homofobia implícita en la ideología de la feminidad. • Ruptura con los discursos nacionalistas o de identidad única de las comunidades mexicanas, con las políticas de identidad que parten de un criterio de autenticidad, de exclusión.
La escritura autobiográfica y testimonial	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de una identidad fracturada, hídrica o mestiza, “las identidades frontera” que surge de narraciones personales, autobiográficas, que van dando forma a un nuevo tipo de subjetividad o proyecto político. • La escritura como arma para luchar contra la marginación, el silencio, la humillación y el racismo. Cuerpo vivo, es reflejo de la vida y de la autobiografía de la autora, marcada por experiencias vitales, corporales, sexuales y políticas; sirve como medio para la denuncia y la visibilización. Se resisten a ser reducidas; hay una voluntad literaria de autoinspección femenina; son retratos de la vida.
La corpo-política o la escritura orgánica	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo femenino se convierte en un espacio de afirmación y de confrontación, así como un espacio de memoria de quiénes somos, esencia revelada a través de las cicatrices, arrugas o rasgos que definen un rostro. • El cuerpo se transforma en el punto de partida de toda narración literaria. La escritura corporal se convierte en un campo de batalla. A través de la

ELEMENTOS DE SENTIDO	LOS SIGNIFICADOS
	<p>escritura, las mujeres chicanas se autodefinen, adquieren una identidad. La identidad se ve marcada por la materialidad absoluta del cuerpo, la piel y la sexualidad. Es un cuerpo hecho de escritura, texto y palabras y tiene su correlato en figuras identitarias que señalan el color de la piel y determinados rasgos físicos en la persona (la marca del estigma).</p>
<p>Relectura de los mitos y estereotipos mexicanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentan cierta nostalgia por algunos mitos mexicanos. Dos figuras contrapuestas van a ser rescatadas, por la dicotomía simbólica que representan: la Malinche y la Virgen de Guadalupe.
<p>La lengua de la frontera: el lenguaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje es el uso no autorizado de la lengua oficial (Mignolo), que inscribe dicha lengua en una escena fronteriza, atravesada por la materialidad del cuerpo, por la experiencia de la marginación, por la hibridez y el mestizaje. • La pertenencia a varias culturas (cultura anglo, la española, la indígena) se mezcla tanto en las metáforas y símbolos utilizados como en el uso de la propia lengua. • Desde los límites lingüísticos, epistémicos y subjetivos se generan nuevas formas de pensamiento, otra lógica y otra lengua (Mignolo, 2010). • Estos lenguajes minoritarios (Deleuze, 1996) producen distorsiones del sentido y nuevas significaciones; llevan la marca, el estigma del que contamina la lengua oficial con un acento diferente, que mezcla en su vocabulario palabras y conceptos marcados por la historia colonial. • Las palabras son un campo de batalla; suponen la creación de un nuevo lenguaje, una lengua extranjera, donde el deslizamiento del significante sobre el significado conduce a un hundimiento central de la lengua del conquistador. La lengua fronteriza es un <i>devenir-otro</i> instalado en la propia lengua, y se conforma como una línea de fuga que escapa las leyes del sistema dominante.
<p>La frontera, la encrucijada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La frontera: categoría clave del pensamiento chicano/latino. Es una figura política de demarcación geográfica, lingüística, identitaria y epistemológica. • La frontera se presenta como un no-lugar. Desde la frontera se define la barbarie, aquello que queda fuera de nuestros límites, los márgenes de la civilización. • La frontera se convierte en un espacio identitario. Supone una redefinición y resignificación, a través de la expresión “tierras fronterizas”, donde surge un pensamiento fronterizo, que provoca un giro epistémico, una conceptualización de un pensamiento <i>otro</i>. Se propone una identidad otra, un sujeto fronterizo, una conciencia distinta, “la mestiza”, cuyo cuerpo es de caminos. • El pensamiento fronterizo surge de la diferencia imperial/colonial de poder en la formación de las subjetividades, de los sujetos que habitan la casa de la “herida colonial” (Mignolo, 2007).

ELEMENTOS DE SENTIDO	LOS SIGNIFICADOS
La new mestiza: la voz del subalterno	<ul style="list-style-type: none"> • La conciencia mestiza es la conciencia de pertenecer a una subjetividad híbrida y heterogénea, una objetividad nómada. Esta categoría “la mestiza” es un “entre”, un espacio siempre fronterizo, nunca una categoría cerrada monolítica. • Las identidades de frontera no solo se oponen a las tradiciones culturales, sino a la misma manera en que se define tradición (Hernández, 2008)
Hacia una nueva comunidad: el mundo zurdo	<ul style="list-style-type: none"> • La mestiza habita el “mundo zurdo”, otra categoría fundamental de las pensadoras chicanas: frente al mundo recto, blanco, heterosexual, el mundo zurdo está habitado por todos/as los/las marginados/as del mundo white-right (blanco-correcto). Desde este lugar, se proponen formas diferentes de habitar, de convivir, se piensa en otros mundos posibles. • El <i>mundo zurdo</i> representa cierta <i>amenaza</i> (epistémica según Mignolo, en tanto que supone una revolución teórica en el seno mismo del conocimiento). Se trata de la reapropiación y repolitización de la categoría estigmatizada del “bárbaro”, que ha servido para definir y localizar al otro, al extraño, al diferente, al que está del otro lado. • La apropiación de esta categoría señala una nueva forma de hacer política, una propuesta distinta, una apertura de caminos y sendas. Se apela a una nueva comunidad que abre en su seno a todos aquellos que han sido marginados y excluidos de las comunidades políticas. Esta nueva comunidad sustituye cualquier comunidad nacional basada en una identidad nacional dura y homogénea; es un lugar donde la diferencia y la alteridad no serán rechazadas. • Este mundo zurdo como <i>paradigma otro</i> frente a los paradigmas sociales, lingüísticos, geográficos y epistemológicos heredados de la colonización.

Tabla 11. Elaboración propia a partir de la información extraída del texto *Las Fronteras del Feminismo. Teoría nómadas, mestizas y postmodernas* (Meloni, 2012, pp. 190-215).

4.4.2. EL FEMINISMO NÓMADA

Braidotti apuesta por un pensamiento de la transformación y del cambio, por un proyecto que define como creativo, no reactivo, que cuestione el sedentarismo y la rigidez del pensamiento metafísico tradicional. El pensamiento de Braidotti, en opinión de Meloni (2012), es complejo, puesto que en el encuentro de una visión alternativa al sujeto moderno, de una crítica radical a la idea del sujeto feminista como un todo monolítico basado en presupuestos universalista es útil, pero, al mismo tiempo, realiza una clara defensa de la diferencia sexual y de lo femenino como espacio necesario para la lucha feminista. El eje central del proyecto político de Braidotti es la tarea de reflexionar sobre las contradicciones de la subjetividad moderna y la necesidad de aportar nuevas formas de subjetividad femenina. Esto supone red denominar y repensar el

sujeto feminista, más allá de los presupuestos identidad y, evitando en lo posible, tanto el esencialismo como el relativismo (Meloni, 2012, p. 222).

El nómada sirve a Braidotti para replantear el debate sobre la comunidad, la unidad de lo colectivo, precisamente allí donde esa cuestión ha denunciado el avasallamiento de la alteridad y la diferencia. La apuesta política del feminismo para Braidotti, tiene que ver con un tipo de pensamiento, con ese devenir nómada del pensamiento que deja de estar fijado a una tierra. Se presenta, como una suerte de transformación del pensar, una línea de fuga creadora y activa de esos que carecen de hogar y que abren nuevos caminos en el pensamiento.

Braidotti (2000) no analiza al sujeto como sustancia sino como forma, que se encuentra atravesada por las distintas relaciones de saber-poder que la constituyen. Nos presenta un sujeto que es más un “modo de subjetivación”, en ese sentido foucaultiano del término; la subjetivación entendida como un hacer, como una práctica determinada. El sujeto⁵⁹ se construye, se modela y se disciplina. Para esta autora, lo que está en el centro de la redefinición del género como técnica del sí mismo, es la noción de **la política de la subjetividad**. Que se refiere tanto a la constitución de identidades como a la adquisición de subjetividad, entendidas como formas de autorización para ejercer ciertas prácticas. Propone el término francés *assujettissement*, para representar los dos niveles del proceso de subjetivación: proceso material y semiótico, que define al sujeto mediante una cantidad de variables reguladoras: sexo, “raza”, edad, etc. La adquisición de la subjetividad es, por tanto, un proceso de prácticas materiales (institucionales) y discursivas (simbólicas), cuyo sentido es positivo, porque pueden dar a formas de **empoderamiento** y de regulación, siendo el lugar de las limitaciones y del disciplinamiento (Braidotti, 2000, p. 115).

La idea de subjetividad que propone Braidotti es la de un sujeto que se asemeja más a un acontecimiento que a una esencia (devenir nómada, devenir-mujer). Es aquí donde la figuración del nómada aparece como la imagen de una subjetividad incardinada, caracterizada por su movilidad y mutabilidad. Nómada es un imperativo epistemológico y político que insta a pensar el espacio de lo político, en las actuales condiciones socioeconómicas. Es una ficción política y una figura conceptual que sugiere que pensemos el incremento de las subjetividades fragmentadas, exiliadas, confinadas o marginadas (extranjero/a, el/la que cruza las fronteras, etc.). Afirma Braidotti (2000) que el pensamiento nómada es el proyecto que consiguen expresar y nombrar figuraciones diferentes para representar este tipo de subjetividad descentrada. Y se sitúa, con ello, en el centro de las discusiones y propuestas en torno a la subjetividad femenina. Por ello, lo que está defendiendo no es otra cosa que “la diferencia

⁵⁹ Se trata de un “sujeto activo”, que de forma activa se constituye y se inventa sí mismo; y de un “sujeto ético”. Para Braidotti (2000), la tarea fundamental del feminismo como pensamiento crítico, además de poner en marcha la crítica a los discursos hegemónicos de poder en torno a la subjetividad, debe ofrecer nuevas formas de subjetividad femenina, siempre desde los postulados de la diferencia sexual. Reivindica, por tanto, un feminismo marcado por la materialidad corporal y por la diferencia sexual. De este modo, el feminismo se constituiría en una forma de conciencia múltiple de las diferencias.

sexual como concepto que ofrece localizaciones cambiantes para las múltiples voces corporizadas de mujeres feministas”.

El nómada es, por tanto una figuración, un personaje conceptual múltiple, complejo, contradictorio, similar a la mestiza de Anzaldúa. Establece Braidotti una serie de diferencias entre el nómada y el inmigrante⁶⁰, que nos sirve para precisar cómo caracteriza a este último:

- **El inmigrante conserva cierta imagen teleológica de su viaje** (siempre reterritorializa, lleva en sí el concepto mismo de la tierra allá donde va). El itinerario del inmigrante siempre está delimitado por localizaciones fijas. La cartografía de la Europa actual está marcada por esta figura, fundamentalmente por la inmigración económica, dentro de la cual, cada vez más, es la mujer la que habitualmente adquiere el rol de migrante, abandonando su país y a su familia para buscar un futuro diferente. El inmigrante también mantiene un estrecho vínculo con la estructura de clase, perteneciendo, en la mayoría de los casos, a los grupos más desfavorecidos económicamente. Frente a él, el nómada es una figuración que ha abandonado toda finalidad del desplazamiento, no se encuentra en él nostalgia alguna del origen o de la tierra perdida. Es un intermezzo, un entre, un espacio siempre fronterizo.
- El modo y el tiempo del inmigrante y el exiliado se basan en la marcada **condición de extranjero**, percibido de manera hostil, la mayoría de las veces por el país al que ha emigrado. Esta condición de **pérdida, desarraigo y de separación violenta** es representada en lo que se conoce por “literatura del exilio”, en la que el papel de la memoria y el recuerdo de cierto horizonte perdido se vuelve patente. Se encuentra, por tanto, marcado por la pérdida y la nostalgia. De ahí que el pasado y la memoria sea el espacio temporal de la existencia inmigrante. En este sentido, el verbo favorito del inmigrante, nos dice Braidotti, es el presente perfecto. Frente a esto, la conciencia nómada se presenta como una contra memoria; el tiempo del nómada es el imperfecto, siempre activo y continuo. La relación del nómada con la tierra es una relación de apego transitorio y de frecuentación cíclica (Braidotti, 2000). Nunca se puede ser nómada, solo se puede seguir intentando devenir nómada (Braidotti, 2005).

⁶⁰ Frente a esta conceptualización del nómada, son numerosas las críticas que han surgido. Para Zizek (2007) resulta fácil alabar la naturaleza híbrida del sujeto migrante posmoderno, sin raíces étnicas y fluctuando libremente entre distintos ámbitos culturales. Se confunden, según su opinión, dos planos políticos-sociales totalmente distintos. Lo que para el/la (in)migrante pobre es una situación de extremo sufrimiento y desesperación, el estigma de la exclusión, la incapacidad de participar en la vida de su comunidad; se celebra -por parte del “distante teórico posmoderno, adaptado y “normal”- como la definitiva afirmación de la máquina subversiva del deseo (Zizek, 2007, p.62). Ante esta valoración, Meloni (2012) no está de acuerdo con la reducción que realiza Zizek de la propuesta teórico-política de Braidotti, al simplismo conceptual de lo híbrido-posmoderno. Esta autora considera que tanto en Braidotti como las pensadores postcoloniales se encuentra la formulación de un sujeto-otro definido por la violencia y el estigma de no pertenecer a ningún lugar (concepto “mestiza” de Anzaldúa); sujeto que hace precisamente de ese no-lugar su apuesta política y su espacio para la resistencia. Es un espacio de exclusión y violencia, de racismo y pobreza del cual es preciso apropiarse para huir a una comunidad diferente. Por otra parte, la propia Braidotti es consciente de la deriva posmoderna en la que han acabado las llamadas “políticas de la identidad”, cuya proliferación ha sido paralela a una despolitización radical de sus supuestas reivindicaciones.

Para Braidotti (2005), el verdadero “gran nómada” es el llamado capitalismo global, que fusiona todo aquello que se cruza en su camino, empaquetando las diferencias como bienes de consumo, dispuestos a ser comercializados en cualquier escaparate (Braidotti, 2005, p. 216). Por todo ello, es necesario una nueva estrategia, una reelaboración crítica de la praxis política. Por ello, el nómada que propone Braidotti supone un síntoma de un desplazamiento profundo; es una forma de resistencia política que permite cuestionar las visiones excluyentes de la comunidad, del pensamiento y de la subjetividad. Es la conciencia de pertenecer a una **subjetividad híbrida y heterogénea**, es la apuesta feminista de la “ética de la diferencia sexual”.

4.5. APORTACIONES DE JUDITH BUTLER Y SLAVOJ ZIZEK A LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

4.5.1. LA ONTOTOLOGÍA DE LA PRECARIEDAD Y LA NECESIDAD DE PENSAR UNA VIDA EN COMÚN: SU RELACIÓN CON LA PÉRDIDA, LA VULNERABILIDAD Y EL DUELO

Butler (2006, 2009, 2010, 2011, 2012) actualiza el concepto de precariedad, dotándole de un sentido renovado, al considerar que es lo que define la condición ontológica de existencia, en los humanos, siempre articulado con lo social. Plantea también que existen unos marcos de inteligibilidad cultural, preexistentes a los sujetos, y que permiten que unos sean reconocidos y otros no. Por tanto, al definir, categorizar y jerarquizar a los sujetos, favorece una distribución diferencial de la vulnerabilidad, constitutiva también de lo humano y que da cuenta de su fragilidad. La potencia política de esta condición ontológica caracterizada por la vulnerabilidad y la precariedad, consiste en que desde la singularidad irreductible de cada cuerpo, podemos escuchar o percibir lo que ata unas vidas a otras, unos cuerpos a otros. Una ética de la vulnerabilidad y una política de lo común estarían atravesadas por las siguientes preguntas: ¿cómo queremos vivir juntas y juntos, partiendo de la certeza de habitar en un mundo común desde la diferencia?, ¿cómo hacer de la vulnerabilidad, de sus dificultades y límites, una fortaleza?, ¿qué vidas y cuerpos son comprensibles culturalmente y cuáles no?, ¿qué vidas queremos vivir?, ¿cómo queremos vivir sin idealizar o esencializar lo que nos une?⁶¹ La respuesta a estas preguntas nos sitúan ante la articulación de la vida en un espacio social, en donde además del reconocimiento se necesita una vida vivible en base a criterios de igualdad y justicia social.

⁶¹ Gil (2014) realiza un análisis muy interesante, desde un punto de vista filosófico, sobre la ontología de la precariedad en Judith Butler. Plantea que es necesario reivindicar, desde un punto de vista político, nuevos mundos de sentido. Para esta autora, hacerse cargo de la condición ontológica precaria e inestable implica preguntarse por los criterios que guían nuestro modelo de vida, aquello que hace que una vida sea considerada como tal y también exige pensar qué vida querríamos vivir; que sería aquella que cabe construir colectivamente con criterios de **dignidad, universalidad y singularidad**. Se trataría, en todo caso, de criterios de convocación universal que permitan respetar, al mismo tiempo, las diferencias implícitas en cada realidad social (Gil, 2014, p. 297).

Vidas precarias

Butler ha propuesto una nueva ontología corporal basada en la **vulnerabilidad y en la mutua dependencia**. Sostiene que no puede existir un sujeto separado del marco de interpretación y de la normatividad social de cada cultura. En consonancia con la teoría del reconocimiento, afirma que la identidad personal no se da de modo individual, voluntario, arraigado exclusivamente en el sujeto que habla, sino que depende de un marco de interpretación que antecede y sobrepasa a cada uno.

Esta autora plantea dos formas de explicar la vinculación del sujeto con las normas que le dan reconocimiento. En primer lugar, con una marcada influencia lacaniana, Butler sostiene que al nacer somos nombrados e interpelados de un modo universal y esta designación concede singularidad de cada sujeto y nos constituye socialmente. La importancia de este acto de designación reiterada que inaugura a cada sujeto, radica en el carácter violento del lenguaje. Es decir, el acto de nombrar es una manifestación de poder unilateral, independiente de nuestra voluntad, que podría determinar lo que somos y cuyos efectos no podemos controlar. Por otra parte, sin tal designación, no podríamos formar parte del mundo lingüístico, seríamos inefables para los demás.

A este mismo proceso se ha referido Butler desde una dimensión ético-política, destacando la existencia de una matriz de normas⁶² sociales y éticas en conflicto, que condicionan la emergencia del “yo” y permiten su comprensibilidad.

“Cuando el “yo” procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese “sí mismo” ya está implicado en una temporalidad social, que excede sus propias capacidades narrativas (...) La razón de ello es que el “yo” no tiene una historia propia que no sea también la historia de una relación -o conjunto de relaciones- con una serie de normas” (Butler, 2009, p. 19).

Judith Butler (2006), en su libro *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*⁶³, plantea que sufrir un daño significa que uno tiene la oportunidad de reflexionar sobre el daño, de darse cuenta de cuáles son sus mecanismos de distribución, enterarse de *quién otro* es víctima de fronteras permeables, violencia inesperada, desposesión y miedo, y de qué manera. En todo caso el problema de la vulnerabilidad original respecto al otro se convierte en un asunto central de carácter humano.

⁶² Por otra parte, siguiendo el pensamiento de Isabel Gamero (2012) podemos decir que dichas normas no son impersonales ni abstractas, se encuentran encarnadas por otros sujetos que nos interpelan, nos designan y con ello nos introduce en una determinada sociedad. Es decir, para que se dé la persona, para que ésta sea comprensible para los demás, tiene que haber otro sujeto de la interpele dentro de un marco de inteligibilidad social y ético previo.

⁶³ “Vida precaria” es un intento de una aproximación a la cuestión de una ética de la no violencia, basada en la comprensión de cuán fácil es eliminar la vida humana. Levinas ofrece una concepción de la ética basada en la aprehensión de la precariedad de la vida, que comienza con la vida precaria del Otro. “El rostro del otro” se convierte en figura que comunica tanto la precariedad de la vida como la interdicción de la violencia.

En su obra *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (Butler, 2010), pone en el centro el cuerpo, la vida corporal, y nos ofrece una reflexión sobre las guerras contemporáneas desde la perspectiva de cómo los marcos culturales en que se encuadran los conflictos bélicos regulan las disposiciones afectivas, manejando la violencia de un modo selectivo y diferencial. Los marcos culturales son parte de la maquinaria de guerra, aniquila los cuerpos y hace esto organizando nuestros afectos y actitudes éticas mediante ejes diferenciales, que nos predisponen para conmovernos ante ciertas muertes, que son susceptibles de ser violadas y, a la vez, permiten alejar toda perturbación anímica ante otras muertes que no promueven nuestro llanto. No toda vida ni toda muerte nos afecta del mismo modo y esta diferencia de valor es inducida por los aparatos culturales que marcan la violencia (Burgos, 2013).

Ciertas formas de dolor son reconocidas y amplificadas nacionalmente, mientras que otras pérdidas se vuelven impensables e indoloras. Algunas vidas valen la pena, otras no; la distribución diferencial del dolor, que decide qué clase de sujeto merece un duelo y qué clase de sujeto no, produce y mantiene ciertas concepciones excluyentes de quiénes normativamente es humano: ¿qué cuenta como vida vivible y muerte lamentable? (Butler, 2006, p.17).

Cómo sean estos marcos de inteligibilidad de los cuerpos, y cómo actúen, de qué modo y cómo constituyan la vida corporal que somos, tiene consecuencias en el ámbito de la ética y de la política; favorecen o impiden nuestra responsabilidad para con las otras personas, posibilitando o no que las políticas estatales protejan nuestras vidas y las impulsen hacia su prosperidad.

Butler analiza una dimensión de la vida política relacionada con nuestra exposición a la violencia y nuestra complicidad con ella, con nuestra vulnerabilidad a la pérdida y el trabajo del duelo que le sigue, para encontrar en esas condiciones las bases para una comunidad. La vulnerabilidad humana se trata de una dimensión que no puede “discutirse”, en tanto que funciona como límite de lo argumentable. Permite reimaginar la posibilidad de una comunidad sobre la base de la vulnerabilidad y de la pérdida.

Su preocupación sobre lo que cuenta como humano, las vidas que cuentan como una vida y, finalmente, lo que hace que una vida valga la pena, supone apelar a un “nosotros”, pues todos tenemos alguna noción de lo que significa haber perdido a alguien. **La pérdida nos reúne a todos/as en un tenue “nosotros/as”**. La pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición (Butler, 2006, p. 46).

En relación al **trabajo del duelo**, plantea que tal vez un duelo se elabora cuando se acepta que vamos a cambiar a causa de la pérdida sufrida, y que quizás el duelo tenga que ver con aceptar sufrir un cambio (o someterse a cambio) cuyo resultado no puede conocerse de antemano. Es

decir, sabemos que hay una pérdida, pero también hay un efecto de transformación de la pérdida que no puede medirse ni planificarse.

Ante el pensamiento de que el duelo puede ser algo privado, que nos devuelve a una situación solitaria y que, en ese sentido, despolitiza, Butler considera que **el duelo** permite elaborar en forma compleja el sentido de una **comunidad política**, comenzando por poner en primer plano los lazos que cualquier teoría sobre nuestra dependencia fundamental y nuestra responsabilidad ética necesita pensar. Para esta autora, el duelo⁶⁴ enseña la sujeción a la que nos somete nuestra relación con los otros, en formas que no siempre podemos contar o explicar; formas que desafían la versión de uno mismo como sujeto autónomo capaz de controlarlo todo.

A Butler le parece decisivo que el feminismo use los recursos de la teoría y del activismo feminista para volver a pensar el significado del lazo, del vínculo, de la alianza, de la relación, en el horizonte de un contraimperialismo igualitario (Butler, 2006, p. 69).

Por otra parte, las normas del reconocimiento son esenciales para la constitución de la vulnerabilidad como condición de lo “humano”. La lucha por el reconocimiento requiere que cada una de las partes involucradas en el intercambio reconozca no solo que la otra necesita y merece reconocimiento, sino también que cada una, en un sentido diferente, se siente obligada por la misma necesidad, por la misma demanda. Somos parte de un intercambio recíproco, un intercambio que nos destituye de nuestro lugar, de nuestras posiciones del sujeto, y nos permite ver que una comunidad necesita reconocer que todos estamos, de una manera u otra, luchando por el reconocimiento. Y esto es así, porque somos seres sociales, seres que se comportan respecto de un “tú”, fuera de sí mismos, constituidos por normas culturales que nos preceden y nos exceden, entregados a un conjunto de normas culturales y a un campo de poder que nos condiciona de manera fundamental.

La **insensibilidad frente al sufrimiento humano y a la muerte** se convierte en el mecanismo por medio del cual la **deshumanización** se lleva a cabo. Para esta autora, dicha deshumanización no ocurre ni dentro ni fuera de la imagen, sino a través del marco que contiene la imagen. Bajo las condiciones actuales de representación, para Butler, no podemos escuchar el grito de agonía del otro, o ser forzados y obligados por su rostro. Hemos sido apartados del rostro, a veces por medio de la misma imagen del rostro que lleva la marca de lo inhumano. La tarea de la crítica

⁶⁴ Elaborar el duelo y transformar el dolor en un recurso político no significa resignarse a la inacción, sino que permite inaugurar una nueva perspectiva, si la ocupación narcisista de la melancolía se transforma en consideración por la vulnerabilidad de los otros. Para Butler, lo que entonces deberíamos evaluar y oponer son las condiciones bajo las cuales ciertas vidas humanas son más estables que otras, y ciertas muertes más dolorosas que otras. Habla de violencia, de vulnerabilidad y de duelo, intentando trabajar con una concepción más general del humano por la cual estamos desde el comienzo entregados al otro, a causa de nuestras necesidades corporales. Por ello, considera que esta condición de vulnerabilidad original, de depender del contacto del otro, incluso si no hay allí ningún otro, ni ningún sustento para nuestras vidas, significó un desamparo y necesidad original por el que la sociedad debe responder. Por ello, es necesario interrogarnos sobre las condiciones bajo las cuales se establecen y se mantiene la vida que vale la pena.

cultural⁶⁵ sería devolvernos lo humano allí donde no esperamos hallarlo, en su fragilidad y en el límite de su capacidad de tener algún sentido.

La pregunta que, para esta investigación, se deriva es: ¿qué se necesitaría para aprehender el carácter precario de las vidas de la migración, y para hacer que dicha aprehensión coincida con una posición ética y política respecto a la mejora de las condiciones de vida, a las pérdidas que acarrearán?

Por otra parte, para Butler los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen. Las condiciones normativas para la producción del sujeto generan una **ontología históricamente contingente**, tal que nuestra misma capacidad de discernir y de nombrar el “ser” del sujeto depende de unas normas que facilitan dicho reconocimiento (Butler, 2009).

La noción más o menos existencial de “precariedad” aparece vinculada a una noción más específicamente política de “precariedad”, lo cual, a juicio de esta autora, constituye el punto de partida para un replanteamiento tanto de la ontología corporal como de la política progresista, o de izquierdas, de una manera que siga excediendo –y atravesando– las **categorías de la identidad**. La *precariedad* de la vida nos impone una obligación, y es la de preguntarnos en qué condiciones resulta posible aprehender una vida, o conjunto de vidas, como precaria, y en qué otras resulta menos posible, o incluso imposible (Butler, 2009).

Una vida tiene que ser inteligible *como vida* (conformarse a ciertas concepciones de lo que es vida) para poder resultar reconocible. No todos los actos de conocer son actos de reconocimiento. Los esquemas de inteligibilidad (cambiantes) condicionan y producen las normas de reconocibilidad, que a su vez preparan el camino al reconocimiento. La producción siempre es parcial y está habitada por su doble ontológicamente incierto (existencia de vida suspendida y espectral que describe y habita cada caso de vida normativa).

Los marcos que deciden realmente qué vidas serán reconocibles como vidas y qué otras (reconocibilidad relativa y diferencial de las vidas) no deben circular para establecer su hegemonía. Esta circulación saca a relucir la estructura reiterable del marco. A medida que los marcos rompen consigo mismos, para poder instalarse, surgen otras posibilidades de

⁶⁵ Judith Butler pone de manifiesto que si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos a la protección, la persistencia y la prosperidad, antes tenemos que apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y a la pertenencia social. Y los elementos constitutivos de esta ontología corporal no existen fuera de su organización e interpretación políticas. La ontología del cuerpo es una ontología social, ya que el ser del cuerpo al que se refiere esta ontología es un ser que siempre está entregado a otros: a normas, a organizaciones sociales y políticas que se han desarrollado políticamente con el fin de maximizar la precariedad de unos y de minimizarla para otros. “Ser un cuerpo es estar expuesto a un modelado y a una forma de carácter social”. El cuerpo está expuesto a fuerzas sociales y políticamente articuladas, así como a ciertas exigencias de sociabilidad –entre ellas, el lenguaje, el trabajo, el deseo– que hacen posible el persistir y prosperar del cuerpo.

aprehensión (lo que está viviendo o quién está viviendo, aunque por regla general no sea reconocido como vida).

Para Butler⁶⁶ debería de haber una manera más incluyente e igualitaria de reconocer la precariedad, el hecho de que la vida exige que se cumplan varias condiciones sociales y económicas para que se mantenga como tal; y esto exige adoptar la forma concreta de una política social respecto a cuestiones tales como el cobijo, la vivienda, la atención médica y el estatus jurídico. Por todo ello, la precariedad implica vivir socialmente, es decir, el hecho de que nuestra vida esté siempre, en cierto sentido, en manos de otro; e implica también estar expuestos tanto a quienes conocemos como a quienes no conocemos. Recíprocamente implica vernos afectados por esta exposición a y dependencia de otros, la mayor parte de los cuales permanecen anónimos. Esto constituye unas obligaciones con los demás (“nosotros” tenemos obligaciones con los “otros” y sabemos presuntamente quiénes somos “nosotros” en tal caso).

En la teoría de Butler, no se trata de renunciar la idea del sujeto, sino de reconfigurarla y entenderla por medio de una relación dialéctica entre dos polos que no pueden darse por separado: la norma, el contexto social que afecta el sujeto e intenta determinarlo, y el cuerpo, la autoconciencia y la capacidad de agencia de cada uno, que, resistiéndose a la norma, pero dependiendo en cierta manera de ella, trata de definirse y de llegar a ser (Butler, 2009, pp. 32-33). Para Butler el cuerpo no se puede entender solo en su dimensión física, ontológica, corporal, sino que también tiene una dimensión social. A esta dimensión social, en su obra “Marcos de Guerra”, la denomina ontología social, y permite establecer relaciones con la percepción que tienen los otros de nosotros, especialmente aquellos otros con poder político, medios de comunicación, personas de autoridad. De tal forma, que se crean categorías de percepción diferencial. Y dependiendo de estas categorías, hay mayor o menor posibilidad de vivir, al menos tranquilamente, dependiendo de cuestiones históricas, contingentes, como haber nacido en un país en guerra, o de tener mayor o mejor situación económica y social. Esto nos permite pensar cómo podemos ampliar nuestras categorías, nuestra sensibilidad, para tener en cuenta todas esas vidas que ella llama “vidas precarias”. Butler (2006) en *Vida precaria* incide en el hecho de que cada uno de nosotros se constituye como sujeto en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos, en la capacidad de ser afectados por otros (Butler, 2006, p. 46). Para esta autora, el hecho de ser persona no se debe tanto a la aspiración de ser sujetos autónomos e independientes, sino al reconocimiento de que el **dolor de otros** es como el de uno mismo, y es lo que nos va conectar con el mundo y con los demás. Por otra parte, uno inicia el relato de sí mismo solo frente a un “tú” que le pide que lo haga, e incluso el silencio

⁶⁶ Siguiendo a Isabel Gamero (2013), la crítica que se le ha hecho a Judith Butler respecto a que prescinde de una noción fuerte de sujeto, viene de la mano de pensadoras feministas como son Nancy Fraser, Sheila Benhabib y Marta Nussbaum. Así, Benhabib argumenta que si, como aparentemente sostiene Butler, cada persona solo es lo que expresa y lo que otros pueden interpretar a partir de tales expresiones, resulta que pasaría a ser un mero “producto del discurso”, dependiente del contexto y difícilmente libre (Benhabib 2006, p. 245). Con esta tesis hay que tener cuidado, ya que podría conducirnos a una concepción materialista y determinista de la persona; sin embargo, el argumento de Butler, no se refiere a la existencia de una realidad física, de un cuerpo, sino a la capacidad de sentir(se) y responder a las interpelaciones del exterior, que al mismo tiempo que nos afectan, nos introducen en el marco social.

como resistencia, supone ya una participación en el marco socio-lingüístico en el que nos desenvolvemos. El silencio también nos expone a la interpelación y acusación de los otros, con quienes seguimos relacionados.

Butler propone repensar el sujeto, categoría moderna por excelencia, lo cual no significa renunciar a esta categoría, sino repensarla. Critica por tanto la existencia de un sujeto completamente libre, autónomo, lo que Foucault llamaría el individuo de sí mismo, o lo que en el mundo empresarial se denominaría “emprendedor”. Esta concepción neoliberal de que somos completamente libres, podemos hacer lo que queramos, siempre que no afectemos a los demás, si tenemos claras nuestras metas y, con mucho esfuerzo, podemos alcanzarlas. Esta idea de sujeto autónomo libre, la considera bastante nociva Butler y la contrapone a su noción de “vidas precarias”, que reconoce la interdependencia de los sujetos y nuestra cualidad de poder ser dañados. Esta concepción supone replantear la política y la ética, dando cuenta de lo que supone el reconocimiento de que somos vulnerables y el carácter precario de las vidas perdidas en todos los conflictos bélicos. Con el fin de que todos los seres humanos, en su cualidad de vidas precarias, puedan ser reconocidos y nadie pueda ser dañado.

La libertad en la crítica

Butler (2008), en un texto titulado “*Qué es la crítica. Un ensayo sobre la virtud en Foucault*”, expone que la crítica sería el ejercicio que nos permitiría hacer una apuesta ética y política, entendiendo la crítica en Foucault como aquello que en principio nos tendría que abocar a hacer un análisis sobre el **contexto** a partir del cual se forma el sujeto. Para poder realizar esta labor de crítica, que tiene carácter de virtud, habría que analizar el contexto que nos permite conceptualizarnos como sujetos, y cómo actúa ese sujeto en ese contexto. Se trataría de analizar las normas que están allí implicadas, y realizar una labor de **desujeción**, que tiene que ver con ese conocimiento de las condiciones de construcción de la subjetividad y, por tanto, con cómo podemos de-construir esas condiciones de constitución de la subjetividad. Por tanto, la crítica tiene una dimensión de autocrítica. **Y esa autocrítica supone poner en riesgo al propio yo**⁶⁷.

Desde la concepción de Butler de lo que es el sujeto, el contexto son las normas, las leyes, las instrucciones, las prácticas, los discursos, el lenguaje, las otras personas que te dan afecto, que te aman, que te proporcionan sus emociones. Todo esto sería el contexto, que sería integrado en todo su conjunto. Este contexto que antecede a una persona, lo estructura en su propia

⁶⁷ Según Butler, hay que buscar los fundamentos contingentes, lo que supone poner en riesgo nuestras seguridades ontológicas y epistemológicas; hay que arriesgarse. Supone arriesgar el propio yo, lo que es la propia persona en sentido fuerte, que puede significar el que no seas reconocida como sujeto, como sujeto humano elegible y aceptable y esto significa también que incluso se puede poner en cuestión tu propio autorreconocimiento como sujeto. Desde la perspectiva butleriana no puede haber un autorreconocimiento si no es mediado, hilvanado por el reconocimiento del contexto, que se otorga dentro del contexto en el que nos encontramos. No te puedes reconocer a ti misma si no te reconoce el contexto en el que tú estás (Burgos, 2013).

subjetividad, lo atraviesa, constituyendo un “yo” siempre múltiple. No puede haber una crítica a ese contexto, a esas normas que resultan intolerables de ese contexto, si no se toma conciencia de que ese contexto está dentro de uno mismo, nos configura⁶⁸. Esta idea tiene conexión con la de Foucault sobre todo, en sus últimos textos, cuando habla del cuidado de sí, el trabajar sobre sí para la desujeción.

Todos los procesos de configuración de subjetividades que implica nuestra emergencia como sujetos, se dan en el cuerpo, a través del cuerpo y mediatizados por el cuerpo. El cuerpo habla por sí mismo, el cuerpo se manifiesta, el cuerpo se expresa, y el sexismo, el racismo, la homofobia, la lesbofobia, se expresa en nuestro cuerpo de manera inadvertida, de manera que no nos damos cuenta. Este sentimiento de inferioridad, en que se obliga a configurar a determinados grupos sociales, se expresa en el cuerpo, en cómo se expresa por sí mismo, de qué manera, en su vida cotidiana, en sus prácticas. El cuerpo habla no solo a través de palabras, sino con su propia gestualidad, su posición, su manera de presentarse.

En el texto de Butler (2012) *Cuerpos en alianza y la política de la calle*, se discute la diferenciación jerárquica entre lo público y lo privado, desde el ángulo explícito de las corporalidades y resaltando la acción de la performatividad política. Insiste en que la precariedad se distribuye de manera diferencial. No es lo mismo cómo se distribuye según diferentes colectivos, colectivos que tienen cuerpo, en donde el cuerpo es precisamente ese lugar básico de expresión y de manifestación de actuación y de vida. El cuerpo tiene una dimensión social, de tal forma que la dimensión biológica del cuerpo está totalmente enredada en la dimensión social. En este sentido, la escisión entre las esferas pública y privada enmascara formas de opresión y las perpetúan. Por ello la abstracción del cuerpo, la abstracción de los cuerpos, pensar en una subjetividad sin cuerpo, también enmascara y perpetúa las opresiones. De ahí, el importante papel de la autocrítica en una doble dirección: cuestionar prejuicios racistas, sexistas, homófobos; y ver de qué manera estamos sometidas/os y seguimos oprimidas/os. Verlo para intentar modificarlo.

Creo que si nos centramos en el cuerpo podemos pensar sobre la interdependencia de un modo distinto. Podemos empezar con el cuerpo del bebé, que no puede sobrevivir sin el cuidado físico de la persona y cuya dependencia física de otro ser humano determina si sobrevivirá uno. Cometemos un error si creemos que el paso de la infancia a la madurez implica lograr una independencia que nos libera de esta interdependencia. Los adultos seguimos dependiendo de los otros para nuestra supervivencia (Butler, 2011, p. 58).

⁶⁸ La diferencia entre interior y exterior es una diferencia meramente analítica, que no se da en la vida real, porque los hábitos no están separados, sino que están entretreídos. Esto supone, por tanto, que los rasgos que están en nuestro contexto, pueden formar parte del sujeto (sexistas, racistas, lesbófobos, homófobos). Están en la subjetividad de toda persona, porque el contexto lo es, entonces hay que ver cómo se asume eso, cómo se integra dentro de la personalidad, en la vida. Por otra parte, este ejercicio de autocrítica hay que hacerlo siempre, y también, hay que pensar de qué manera el contexto me oprime de determinada forma, por el hecho de ser mujer, de tener unas determinadas características, de tener una determinada sexualidad. Supone analizar de qué forma, el contexto hace que yo me haya configurado en una subjetividad devaluada, en una subjetividad en la que me sienta inferior a otro tipo de individuos, a otro tipo de colectivos.

La interdependencia es radical y constitutiva, imposible de rebasar. El cuerpo nos habla de nuestra vulnerabilidad y de nuestra dependencia mutua. Y nos habla de que no es posible la vida en aislamiento. Tal es así, que el modo en que las otras personas y el contexto social nos percibe, nos nombra, las categorías que nos perjudican, las normas que regulan, no solo nos afectan desde un supuesto lugar exterior a lo que somos, sino que nos constituyen, formando parte de las condiciones de nuestra subjetivación. El acto de nombrar, constituye al sujeto al mismo tiempo que se refiere a él (Butler, 2012, p. 7).

La condición de relacionalidad y sociabilidad es constitutiva y tiene implicaciones sobre la vida política y social. Las políticas estatales asumen la noción individualista del sujeto, la refuerzan, y dejan de ocuparse de establecer las condiciones materiales necesarias para dar satisfacción a las necesidades básicas como la vivienda, la alimentación, la sanidad, la educación y el trabajo. Las políticas liberales buscan fortalecer la soberanía y la independencia y no reconocen sus responsabilidades, dado que consideran que la posibilidad de la vida, el éxito o el fracaso de una vida, es una cuestión que depende de cada sujeto individual. Sin embargo, otras políticas distintas se derivan de concebirnos como cuerpos vulnerables e interdependientes.

El yo no es una entidad o una sustancia, sino un conjunto de relaciones y procesos, implicado en el mundo de quienes proveen cuidados primarios de maneras que constituyen su definición misma (Butler, 2009, p. 84).

Esta concepción del yo tiene implicaciones éticas, nos ofrece el camino hacia la responsabilidad para con las otras personas, conocidas y no conocidas, cuyos vínculos de algún modo están insertos en nuestro yo. El cuidado de la otra vida es el cuidado de la nuestra propia. Este yo es un yo “descentrado”, habitado por las otras personas, y de tal modo que se produce “una imposibilidad distinción entre el otro y el yo en el corazón de mi identidad” (Butler, 2009).

En todo caso, se trata de hacer **una vida vivible** en las mejores condiciones posibles; una apuesta por **la libertad, como capacidad de acción, como capacidad de crítica**. Y de ahí el interés de entrar en diálogo con esta autora, para justificar el sentido de la investigación que presentamos.

(...) si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos a la protección, la persistencia y la prosperidad, antes tenemos que apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y la pertenencia social (Butler, 2010, p.15).

Sobre la precariedad existencial se articula una precariedad política, que consiste en cómo formas políticas sociales y estatales manejan nuestra vulnerabilidad de modos injustos y desiguales; ahondan en la vulnerabilidad de ciertos cuerpos y colectivos, dificultando sus

posibilidades de vida, con el fin de disminuir la dañabilidad de otros cuerpos y colectivos, que residen en posiciones privilegiadas en las que sus vidas se enriquecen y fortalecen.

Butler nos plantea que no se trata tanto de buscar el camino para que las normas existentes, sin alterarlas, incluyan a mayor número de personas. Hay que reflexionar, en profundidad, sobre los mecanismos normativos vigentes para mostrar cómo distribuyen de manera diferencial y jerárquicamente la precariedad, cómo otorgan reconocimiento y proporcionan condiciones materiales de vida a los cuerpos, a condición de no reconocer y no posibilitar la vida de otros cuerpos. Las normas, en el sentido de la precariedad política pensada por Butler, se basan esencialmente, en una puesta a la práctica de la injusticia y de la desigualdad; siendo así necesariamente contrarias a las condiciones de **vida justas, igualitarias y libres**. Por tanto, la interrogación butleriana (Butler, 2010) plantea: ¿qué nuevas normas son posibles y cómo son producidas?, ¿qué podría hacerse para producir una serie más igualitaria de las condiciones de reconocibilidad?, ¿qué podría hacerse para cambiar los términos mismos de la reconocibilidad, con el fin de producir unos resultados más radicalmente democráticos? La respuesta se encontraría en pensar que si nuestras luchas persiguen la libertad, habrán de ser luchas que busquen a su vez la igualdad. La libertad es una condición que depende de la igualdad para realizarse. Si somos seres precarios, vulnerables, interdependientes, nuestra tarea política consistiría en articular las condiciones para reducir nuestra precariedad de una manera igualitaria.

Los argumentos racistas, homófobos y antifeministas, recubiertos con el paradójico manto de la libertad, tejido por la concepción liberal de la libertad personal, es una noción muy distinta a la libertad que requiere la protección contra la violencia; más bien son argumentos que implican políticas de identidad nacional que coartan y restringen la inmigración, políticas que intensifican la precariedad construyendo a un sujeto al que se le despoja de las condiciones en que su vida pueda persistir y prosperar. Ante esto, Butler alienta la de alianza entre modos de vida ideales que se dan en la interdependencia, y que pueden articular una política, basada en la responsabilidad en las decisiones éticas, en contra de las guerras, de la violencia estatal y, en definitiva, en contra de la asignación diferencial de la precariedad. Esto supone concebir el sujeto no de modo individual, sino como un “proceso social dinámico, un sujeto que está no solo en marcha sino, también, constituido y reconstituido en el transcurso del intercambio social” (Butler, 2010).

El reconocimiento de la **precariedad compartida** es precisamente aquello que en Butler sostiene su compromiso crítico normativo de igualdad, justicia y libertad. Dado nuestro carácter relacional e interdependiente, nuestro ser está afectado y desconcertado por la alteridad. La alteridad, el “afuera”, se aloja en nosotras y nosotros; nos instituye como seres sociales, seres interdependientes que requerimos desde el principio y a lo largo de nuestra vida de un entorno que nos habilite y que nos sostengan. Somos existencialmente vulnerables y ontológicamente

sociales; somos vulnerables a la privación social de las condiciones materiales que necesitamos para vivir y prosperar.

La violencia consiste en desgarrar el vínculo social. Al mercado le interesa movilizar las diferencias para explotarlas. La tarea no es tanto afirmar las diferencias, como elaborar **lo que de común hay y puede haber en la vida**, no desde la homogeneidad de la unidad, sino desde la **diferencia radical**. La política de la vulnerabilidad exige, en un momento de dominio de la lógica de acumulación capitalista a nivel global, recuperar el sentido de una vida común (Gil, 2014, p.300).

Esta tarea política, siguiendo las aportaciones de Gil (2014), consistiría en lo siguiente: primero construir y ampliar marcos de inteligibilidad cultural que garanticen una vida vivible para cuerpos diversos; segundo: desclasificar, cuestionar jerarquías o centralizar la diversidad es imprescindible para romper moldes e interpretaciones rígidas sobre la belleza, la salud o la sexualidad; y, tercero, escuchar y atender los lazos con lo que no soy yo, pero que, de hecho, me constituyen. Desde esta perspectiva, lo común debe comprenderse siempre desde lo abierto o lo imposible, un común que no puede ni debe cerrarse definitivamente bajo ninguna forma plena (Blanchot, 2002). Un común ni pleno ni totalizante, sino incompleto y parcial; no del lado de esencia positiva alguna, sino de la comunidad imposible de los que no tienen comunidad.

4.5.2 APORTACIONES DEL PENSAMIENTO DE ZIZEK AL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA Y DE VIOLENCIA

El interés sobre el pensamiento de Zizek en esta tesis se debe a su contribución a una teoría de la subjetividad, que recoge aportaciones lacanianas, compatible con un antiesencialismo y con un debilitamiento de las pretensiones absolutistas, en donde aparecen conceptos como los de sujeto en falta, sujeto escindido, identificación imaginaria y simbólica, la retroacción, la importancia del significante, la exterioridad constitutiva, etc. Algunos de estos aspectos vemos que estaban presentes en el pensamiento de Butler.

Zizek (2000), a partir de los trabajos de psicoanalistas de enfoque laciano, nos muestra que el “antagonismo social” posibilita la construcción de un escenario imaginario, que denomina fantasía social, cuya función es la de generar una suerte de apoyo positivo que llene el vacío constitutivo del sujeto, la brecha originaria al ingresar en el orden simbólico. La creación de fantasías, pues, posibilita la relación del sujeto con la realidad, ya que ejerce de sostén de la realidad y, a partir de ahí, permite que nos configuremos como sujetos. La fantasía no es una creación ilusoria, sino el único modo de acceder a la realidad. El problema se da cuando se

naturaliza esta construcción imaginaria, por lo que la tarea realmente política será evidenciar la falta en el Otro⁶⁹, su indecibilidad⁷⁰.

Zizek (2010b) nos muestra una característica esencial de la sociedad neoliberal que es la transición de una economía represiva a una economía de goce. Explica esta transición haciendo uso del concepto de “desublimación represiva”, en donde la realidad y el sujeto quedan reducidos a simples aumentos de producción y de consumo, con la consiguiente introyección de los controles sociales y la pérdida de la capacidad del sujeto para percibir crítica y autocriticamente su existencia.

Un concepto lacaniano que utiliza Zizek es el modo de goce, fantasma o fantasía ideológica que nos permite acceder a la realidad, a la vez que la sostiene (Zizek, 2010a). En la transición de la economía represiva a la del goce, las subjetividades son caracterizadas por su inestabilidad, su incapacidad para encontrar un lugar desde el que poder rebelarse y decir “no quiero”, así como un modo de producción narcisista.

A continuación profundizaremos en los conceptos que consideramos claves en el pensamiento de Zizek.

Sobre la ideología: el imperativo del goce

Siguiendo el análisis que realiza Antón (2012) sobre el pensamiento de Zizek, partiremos de cómo problematiza las distinciones entre “ideología en sí” e “ideología para sí”. La “ideología en sí”⁷¹ es un discurso que genera “falsa conciencia”, es decir, un discurso (o una distorsión de un marco comunicacional que sería transparente en condiciones ideales) que es funcional a las aspiraciones políticas de las clases dominantes; mientras que la ideología “para sí” no es reproducida meramente en los discursos, sino que da forma a las prácticas institucionales de los individuos. Gramsci y Althusser ya pusieron de manifiesto cómo la reproducción social se

⁶⁹ Lacan considera que la configuración de sentido que hacemos, la fantasía en cuanto a proceso de subjetivación, siempre la hacemos desde algún Otro (el Otro simbólico, la ley, etc.), por lo que no nos basta con comprender las relaciones que mantenemos con ese Otro, al construir nuestros imaginarios, sino que la tarea realmente política consiste en evidenciar la falta en el Otro, que está barrado, y que, por tanto, no nos puede sostener del todo. Por tanto, una posición realmente emancipadora consistiría en atravesar el fantasma, es decir, desmitologizar nuestros imaginarios sociales. La fantasía, no es más que la respuesta a esa falta, a ese vacío que se abre delante de nosotros y de nosotras al descubrir la vacuidad de aquello en lo que pensamos que nos hemos identificado. Se produce un estado de alienación cuando no aceptamos esta inconsistencia o falta en el Otro y, por tanto, dependemos completamente de él (Eduardo Fernández, 2008).

⁷⁰ Si entendemos por discurso una totalidad significativa lingüística / extralingüística, al mismo tiempo abierta e inestable; la idea de indecibilidad de toda formación estructural, nos lleva al concepto de hegemonía como el mecanismo a través del cual ciertas configuraciones se imponen sobre otras. De ahí la importancia de evidenciar, a través de un análisis discurso, las luchas discursivas para fijar el significado de un significante.

⁷¹ En este nivel, que se da cuando Habermas postula un marco ideal comunicativo, plenamente transparente, como idea reguladora enfrentada al discurso ideológico, esto supone la elevación de cierto tipo de discurso como no-ideológico en sí mismo, con la consiguiente reificación de los procedimientos discursivos en propiedades de “la cosa misma”. La ideología funcionaría convenciendo a los sujetos de que su modo de ver las cosas es el “natural”, obviando que es la red de dispositivos discursivos *los que hacen hablar* a los hechos.

lleva a cabo no solamente a través de los aparatos represivos del Estado (en terminología althusseriana), sino a través de los aparatos ideológicos del Estado, como las instituciones educativas, religiosas, políticas y jurídicas. Su eficacia política no solamente se alcanza a través de la producción de discursos e imaginarios explícitos, sino principalmente a través de **prácticas y disciplinas ritualizadas**. Con el componente ritual se señala la conexión entre el interior y el exterior de las creencias más íntimas de los sujetos.

La ideología en-sí y para-sí y la distinción entre la base económica y la superestructura, se difumina en el **fetichismo de la mercancía**, ya que las relaciones económicas mismas generan su propia distorsión ideológica.

La conexión que establece Zizek entre la teoría de Marx del fetichismo de la mercancía (un caso en que la ilusión no descansa en la conciencia de los agentes, sino en sus acciones) con la teoría psicoanalítica del fetichismo es a través del mecanismo de la denegación.

La noción de Zizek de fantasía ideológica⁷² es una adaptación política de una idea del psicoanálisis lacaniano: las fantasías fundamentales del inconsciente. Nombra como objetos sublimes de la ideología a lo Real, en sentido lacaniano, como referentes de determinados términos ideológicos claves como son Democracia, Rey, Crecimiento, Deuda, Pueblo. Son objetos que destacan en la vida de un sujeto, cuya función es la de unificar y dar sentido al conjunto de experiencias del propio sujeto. Zizek se refiere a lo Real en referencia a prácticas culturales y sociales que dan forma a la relación de los sujetos con el goce, con la función de perpetuar la reproducción del sistema político. Este tipo de prácticas culturales deben permanecer veladas, o incluso “denegadas” por los sujetos, para conservar su efectividad simbólica.

Todo régimen político tiene un cuerpo de leyes más o menos explícitas, que exige de los sujetos que gocen en nombre de un bien mayor, y según ciertas pautas. Zizek identifica este nivel de la Ley con el Ideal del yo freudiano. Pero afirma, que para ser efectivas las leyes explícitas de un régimen, deben incluir y ocultar una serie de leyes tácticas o secretas que, lejos de reprimir simplemente el goce, implican a los sujetos en un goce culpable de la represión misma. El superyo freudiano, para Zizek, designa la actividad psíquica de la ley, y es percibida de manera distorsionada y sostenida por el imaginario fantasmático de los sujetos, a menudo bajo la idea del “Otro que supuestamente goza” en su lugar. En esto se basa el imperativo de goce impuesto a los sujetos, cuyos excesos son re-normalizados a través de estas “transgresiones inherentes” prohibidas/permitidas por la sociedad.

⁷² Como ya hemos indicado, la fantasía ideológica se convierte en un suplemento necesario a los términos y prescripciones explícitos de cada ideología, y gestiona la relación de esta con sus excesos. Estas fantasías interpelan a los sujetos políticos y distorsiona esta relación, desactivándola.

La ideología es la función que el imaginario cumple a nivel social, mediando entre la ley explícita y el nivel social real, proporcionando a los individuos un semblante de auténtica libertad, pero simultáneamente limitando su libertad de elección, formalmente permitida, pero imposible dentro del sistema mismo, so pena de un derrumbamiento del edificio social.

Lo ideológico representa, por lo tanto, un cortocircuito que, al esconder su propia condición de imposibilidad, constituye su espacio simbólico de funcionalidad. Para ello no necesita estructurarse en un sistema de falsas creencias, sino que le basta con actuar **estructurando el objeto de goce de los sujetos**. Desde el momento en que da forma al modo de goce, la ideología no necesita que se crea en ella, por cuanto el goce es siempre goce del Otro.

Para Žižek (2010a) el objeto de las fuerzas políticas en disputa por la hegemonía es el de elevar sus significantes políticos al rango de representantes de la universalidad. El significado de los términos políticos no está dados de una vez por todas, sino que surgen de un proceso en el que los distintos significantes pasan de un “estado de flotación” en el que su significado no ha sido saturado aún, a otro de “acolchado”, una vez que **un significante concreto ha fijado retroactivamente el significado de toda la cadena de significantes** (teoría lacaniana del discurso). Žižek denomina “acolchado ideológico” a una sutura concatenada de términos que en un momento dado poseen pregnancia política (“libertad”, “Estado”, “justicia”, “paz”), en un determinado punto de acolchado, es decir, bajo un significante maestro que conjuga el significado de toda la serie (“Revolución ciudadana”, “Comunismo”, etc.). Este proceso es retroactivo y asume el papel de **mediador evanescente**, pues una vez se ha cerrado “el punto de acolchado”, borra sus propias huellas.

La fórmula de Lacan de los cuatro discursos⁷³ le permite a Žižek desplegar las dos caras de la modernidad: la administración total y la dinámica individualista-capitalista, ambas concebidas como modos efectivamente dados de subversión del discurso del Amo. Por un lado, la suspensión de la eficiencia política de la figura Amo, que puede suplementarse por el gobierno director de expertos legitimados por su conocimiento (discurso de la Universidad). Por otro, el exceso de duda, el cuestionamiento permanente, pueden integrarse directamente en el ciclo capitalista de reproducción social (predominio del discurso del histérico). El discurso del analista representaría la emergencia de la subjetividad revolucionaria-emancipatoria, capaz de resolver la fractura entre el discurso de la universidad y el discurso histérico. El paralelismo que busca Žižek se basa en la idea de que, en la terapia, el analista controla especialmente lo que

⁷³ Una de las acepciones del discurso de Lacan es “aquello que permite hacer un lazo social”. Distingue cuatro tipos de discursos: el discurso del Amo, el discurso del analista, el de la universidad y el de la histeria. Señala cuatro lugares en el discurso: el lugar del agente, el lugar de la verdad, el lugar del otro y el lugar de la producción y de la pérdida. Entre estos cuatro elementos se va a formar distintos tipos de relación, según quién ocupe cada lugar. Lacan hace intervenir cuatro elementos: S1 (el Amo), S2 (conjunto de significantes en cuanto a saber), el objeto pequeño *a* (objeto de goce), y el sujeto barrado. Para Žižek la estructura definitoria de los regímenes ideológicos modernos es el conocimiento (bajo la forma lacaniana del discurso de la universidad). En este discurso, en el lugar del agente se encuentra el conjunto de los saberes en posición prioritaria; el lugar de la verdad, está dado por el Amo; el objeto *a* está en posición del lugar del otro; y el sujeto dividido se encuentra en la posición del goce. Esto significa, que en el discurso universitario lo que funciona, el agente prioritario y jerárquico, es el control saberes; y la verdad, es la del Amo, sin fisuras.

produce la posición respecto el analizante: a partir de su silencio, de su falta de respuesta, “provoca” al sujeto, apela a su esencia fracturada, a su “vacío constitutivo”. La provocación hace rotar varios significantes – Amo, que a su vez van dando buena cuenta de los deseos inconscientes del sujeto y esto apunta una cuestión clave: al “atravesar la fantasía”, suspendiendo la creencia en el gran Otro (no hay gran Otro), cambiando finalmente un significante-Amo ideológico por otro, se abre un momento de libertad, de emancipación, que llevará al establecimiento de un orden nuevo, de un diferente gran Otro, que en principio podría ser “mejor”, aunque ente todo esto no puede ser comprobable “a priori”. Este momento de cambio radical, de “Acontecimiento-Verdad”, en términos de Badiou (2011), es “auténtico” si se sostiene esa libertad-negatividad absoluta; si en su desarrollo hay un germen que promete mantener abierto el momento de libertad revolucionaria (Zizek, 2001, pp. 252-259). Sin embargo, lo que le interesa a Zizek “es el día después”.

La ideología del consumo es promovida en el capitalismo tardío y coincide con la emergencia de una subjetividad en que ya no es necesario ser interpelado por discursos colectivos que justifiquen el sacrificio del goce de los individuos. Por el contrario, se apoya en un discurso, visible tanto en el marketing como en las “nuevas espiritualidades”, que promueve el **consumo de objetos** como medio necesario en la persecución de la felicidad y el auto-desarrollo. A finales de los años 90, Zizek señalaba que el líder paradigmático de las sociedades “tardo-capitalistas” se aproximaba más a la figura de un Bill Gates, no a la de un viejo líder lejano y violento, sino más bien la suerte de un vecino o hermano pequeño, es decir, a un “líder de bajo perfil”, tan cercano como un familiar. En esto, las empresas multinacionales -un ejemplo claro lo tenemos con el toyotismo- han asumido el papel que antes desempeñaban en el estado las instituciones como partidos o sindicatos de masas, en el imaginario colectivo, instituyéndose como “la nueva familia”, más eficiente y sobre todo “más tolerantes”.

Así pues, si el tipo “totalitario” de autoridad no puede funcionar a menos que se gestionara un régimen de goce obscuro (perverso o paranoide) en los sujetos, para Zizek el capitalismo tardío interpela a éstos, no mediante un mandato despersonalizado y abiertamente autoritario sino a través de la incitación a la búsqueda de la autenticidad, hacia el disfrute individualizado de su propia vida más allá de la red de mentiras y convenciones que se ven abocados a experimentar en su vida cotidiana. Esto para Zizek no esconde otra cosa que un imperativo directo y culpabilizador: “¡Goza! (y si no lo consigues es culpa tuya)” (Antón, 2012, p. 196).

El espacio privilegiado para el análisis de la ideología no es “la conciencia” de los sujetos, sino el inconsciente y las prácticas sociales concretas o relaciones materiales cotidianas. El enfoque que propone Zizek es ampliar el foco de la ideología, extendiéndola del ámbito puramente discursivo hasta la relación de los sujetos con el goce (Zizek, 2012). La ideología se reproduce en las prácticas concretas de los individuos, y se apoya en sus creencias inconscientes.

La ideología captura al sujeto, en el nivel de sus creencias inconscientes, que son reproducidas más o menos automáticamente en sus **rituales y comportamientos repetitivos**. El mayor alcance de la ideología se posibilita en los regímenes ideológicos de goce prohibido/permitido. La **distancia cínica** consciente de los sujetos respecto a los ideales y los mandatos explícitos de la ideología oculta su **interpelación** más profunda por un imperativo superyoico de goce.

La noción lacaniana de fantasía permite comprender cómo funciona la interpelación ideológica⁷⁴. La teoría del discurso lacaniano permite entender la función psicológica de la fantasía fundamental que consiste en suplementar la percepción que tienen los sujetos de sí mismos, con un relato que ocluye su vacío constitutivo.

Sobre la violencia

Según Žižek en toda sociedad el antagonismo opera excluyendo a una serie de sujetos del cuerpo social legítimo. La exclusión es la contradicción fundamental del capitalismo actual, y para resolverlo es necesario inscribir la lógica democrática de la inclusión, al tratamiento del resto de contradicciones. Es decir, socavar el estatus fetichizado de la Democracia como significante-Amo, en un contexto de lucha emancipatoria, en donde se otorga un lugar importante al “papel estructural” de la lucha de clases, que funciona como un dispositivo, que en opinión de Žižek permite: por una parte, explicar la política identitaria del reconocimiento a través de la dinámica de la lucha de clases; y, por otra, analizar y juzgar el contenido político concreto y las apuestas de las diferentes luchas.

(...) A pesar de nuestras diferencias, podemos identificar el antagonismo básico o la lucha antagonista en que nos vemos presos, de modo que compartamos nuestra *intolerancia* y unamos fuerzas en la misma lucha. En otras palabras, en la lucha emancipadora no son las culturas, en su identidad, las que unen sus manos, es el reprimido, el explotado y el que sufre, las “partes sin parte” de toda cultura, los que se unen en una lucha compartida (Žižek, 2013, p. 188).

⁷⁴ La función de la ideología es ofrecernos la realidad social misma como escape de su núcleo más profundo, ofreciendo no solo la comprensión simbólica de los sujetos, sino a través de la fantasía fundamental, de las prácticas denegadas y, en general, mediante el modo en cómo organiza su acceso a lo Real del goce. La fantasía fundamental ata al sujeto a los aparatos ideológicos. Al identificar estos dispositivos ideológicos, la pretensión de Žižek es abrir el espacio para que los sujetos puedan “atravesar la fantasía”, pasar por la experiencia de cómo no hay nada intrínsecamente “sublime en un objeto sublime”, sino que su presencia fascinante está solamente para enmascarar el vacío del lugar que ocupa (Antón, 2012, p. 203).

La verdad de la globalización es la construcción de nuevos muros que defienden a la próspera Europa de la “marea inmigrante”. La segregación de las personas es la realidad de la globalización económica. Es el nuevo racismo⁷⁵, el límite del **enfoque multiculturalista “tolerante”** que predica abrir fronteras y acoger al otro. La solución pasa por derruir el auténtico muro socioeconómico: cambiar la sociedad de modo que la gente no intente escapar desesperadamente de su propio mundo (Zizek, 2013, p. 127).

Zizek (2013) reflexiona sobre el fenómeno y las causas de la violencia en su obra *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Establece una diferencia entre violencia objetiva y violencia estructural. Define la violencia “subjetiva” como la practicada por un agente que podemos identificar, y que es generada por otros. Establece dos tipos diferentes de violencia objetiva: por una parte la “simbólica”, encarnada en la función social de lenguaje, en el universo de sentido que implica la utilización de un determinado sistema discursivo. Y, por otra, la violencia “sistémica”, provocada por los desajustes que causan los sistemas político y económico. No se suele percibir la violencia sistémica ni la subjetiva en las consecuencias nefastas del proceso de la globalización capitalista. Parece que las guerras, los abusos, las masacres o las conquistas sean fruto de un proceso «objetivo» que ninguna persona planeó o ejecutó. Esta idealización es fruto de esa **violencia sistémica** que define Zizek, inherente a las condiciones sociales del capitalismo global y que implica la creación “obligada” de individuos desechables y excluidos, desde los vagabundos y mendigos hasta los inmigrantes o los desempleados.

Esa violencia sistémica basa buena parte de su potencial en el **miedo a la diferencia**, lo cual conduce a la sociedad hacia un callejón sin salida, una huida hacia adelante que nos convierte en seres apáticos, incapaces de movilizarnos por nada ni de asumir compromisos duraderos. Las políticas actuales (de diferente signo, pero agrupadas bajo un mismo paraguas ideológico con claros fines económicos) proclaman el respeto a la alteridad, pero fomentan de forma solapada la intolerancia ante la ocupación de nuestros espacios.

El sujeto

Como podemos interpretar de lo expuesto, el sujeto juega un papel central en el pensamiento de Zizek. Gran parte de su obra puede leerse como una defensa de la categoría de sujeto para

⁷⁵ Nuestra identidad se ha ido fundamentando en identificaciones simbólicas. El racismo tiene un efecto en la **identidad sociosimbólica**. La ideología racista ejerce una deficiencia performativa, la interpretación determina el auténtico ser de la existencia social de los sujetos interpretados y esta imposición afecta al núcleo duro del ser. El **síntoma social** se traduce en un sentido de la fragilidad de nuestro vínculo social. La naturaleza del capitalismo es la lógica de la competición individualista, de la autoafirmación más despiadada. El capitalismo favorece la ausencia de capacidad para localizar la experiencia de la situación, en un todo dotado de sentido. Ante la crisis de sentido, se produce una desintegración del vínculo de la identidad de verdad y sentido, por lo que el trabajo de la cultura se hace imprescindible: nuevos mitos y nuevas narraciones sociales (Zizek, 2013, p. 103).

la ontología política (Antón, 2012, p. 69). Considera el cogito cartesiano como la base paradójica sobre la que se construye el sujeto; no lo interpreta como un “yo” sustancial, transparente y plenamente autoconsciente; sino que propone un cogito como un **espacio vacío** ocupado por el orden simbólico, que en virtud de un proceso de subjetivación, surge una identidad y un Yo.

En *El acoso de las fantasías*, Zizek (1999) distingue entre el “Yo” como máscara de identidad sustancial, que los sujetos hacen suya cuando son interpelados por la ideología; y “sujeto” como punto carente de sustancia, vacío constitutivo desde el que habla el individuo, sin que éste pueda dar nunca plena cuenta de él. Por ese motivo el sujeto busca su identidad en la vida social y política, e intenta a través de ella reparar la fractura que lo define; una fractura que rasga el sentido del Ser (Antón, 2012, p. 71).

La ontología⁷⁶ del sujeto de Zizek implica siempre un sujeto social: el deseo es siempre deseo del otro, por lo que la dimensión intersubjetiva está siempre presente en el ámbito de la constitución de la fantasía. La pertinencia política de la fantasía fundamental se basa principalmente en el paralelismo entre la pretensión del niño de averiguar qué es para los otros (no es qué desea, sino **qué es lo que quieren los otros de él**), según el psicoanálisis, y el proceso de interpelación ideológica (es interpelado por el Otro de la ideología dominante), mediante el cual, el sujeto busca un lugar en la red intersubjetiva de relaciones simbólicas.

Es en la fase del espejo, enunciada por Lacan, cuando las necesidades humanas se ven atrapadas en los intercambios del sujeto con los otros y en la demanda de ser amado por ellos. La base del orden imaginario es la formación del ego en la denominada fase del espejo; puesto que el ego se forma mediante la identificación con una imagen especular, el juego de la identificación tiene un papel fundamental en el imaginario. De ello se deriva que el lenguaje tiene aspectos tanto simbólicos como imaginarios, y que el imaginario hunde sus raíces con la relación del sujeto con el cuerpo y la imagen del cuerpo. El imaginario nos enseña a desear, diciéndonos qué desear.

El niño necesita aprender cómo desear y, su primera pregunta, de poder ser enunciada, no sería ¿qué quiero yo?, sino, **¿qué quieren los otros de mí?** O más precisamente: **¿qué soy yo para ellos?** Esta pregunta existe bajo la forma de un trauma inicial. El nacimiento del deseo está ligado y enfrentado a la pulsión de muerte, porque se estructura a partir del deseo del otro y también para defenderse de ese traumático puro deseo que acechará siempre al sujeto ya constituido, parapetado tras sus fantasías “protectoras” (Zizek, 2010a).

⁷⁶ Hay tres dimensiones de la subjetividad: deseo, emoción y creencia, que muestran aspectos de la subjetividad íntimos solo en apariencia, pero que están en realidad constituidos y des-centrados en el campo del exterior al sujeto. Para el sujeto construido sobre lo inconsciente, las estructuras más profundas de sus motivaciones e intenciones no pueden ser concebidas fuera de sus interacciones con el mundo; el inconsciente nombra precisamente esta problemática inmersión del sujeto en *lo otro de sí*.

El sujeto, para ser tal, al entrar en el orden simbólico debe realizar una castración de su goce, alineándose en el mundo simbólico del lenguaje y de la ley; de este modo el sujeto se sitúa siempre separado del objeto de deseo y se ve obligado a perseguirlo, sometiéndose al orden social, a los otros. Este pasaje es traumático, y en el sujeto se produce la constitución de una fantasía fundamental, una estructura inconsciente. Lo simbólico introduce un corte en lo Real durante el proceso de significación, pero a la vez lo constituye. Así, lo Real emerge como eso que está fuera del lenguaje, lo que es inasimilable por la simbolización. No solo es inasimilable, sino que es imposible, no puede ser ni imaginado ni simbolizado; de ahí su carácter traumático. Lo Real se muestra como un exceso, como un goce obscuro, por la inmersión de la pulsión. Debe ser por tanto liberado de ese exceso, a través de la castración simbólica. En esta entrada en el orden simbólico se crea una dislocación entre el sujeto escindido y su identidad en lo simbólico. Esta dislocación la suple el imaginario, que mediará entre el vacío de la pérdida y las diferentes posiciones subjetivas presentadas en el espacio socio-simbólico, llenando el vacío con un objeto imaginario, el objeto pequeño *a*, el objeto de nuestro deseo, que nunca podrá ser alcanzado.

El nivel del imaginario da sentido al vacío formal que rige el espacio simbólico, proporcionando al sujeto un mapa, una guía sobre su actuar en el mundo, en pos de lo que marca el deseo. El imaginario opera impulsado por el objeto pequeño *a*, el objeto causa del deseo, que se instituye como aquello que es más que el sujeto mismo, en un intento de responder a las primeras preguntas que se hacía el individuo recién constituido como sujeto: ¿qué soy yo?, Y correlativamente “*chè vuoi?*”; es decir, qué quiere ese otro que está interpelando mi deseo desde el comienzo y que constantemente me devuelve la pregunta sobre **qué es ser sujeto para los demás**.

4.6. EL CAMPO ESCOLAR Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD/DES

Las formas históricas de producción y legitimación del capitalismo a través de la escuela, y de otros aparatos de saber-poder, solo pueden ser comprendidas desde una perspectiva histórica.

El concepto heurístico de *modos de educación*⁷⁷ permite poner en conexión las técnicas de subjetivación (tecnologías de producción de sujetos y conocimientos a través del examen, como rito meritocrático del experto), los modelos de dominación (a través de la violencia simbólica), y las sociedades capitalistas y disciplinarias, con un principio regulador general, el de la eficacia

⁷⁷ El concepto de *modos de educación* (tradicional elitista y tecnocrático de masas) permite comprender la educación como un sistema de producción de seres humanos, vinculada a otros modos de producción de la vida material. Para un conocimiento profundo del uso de este concepto en investigación educativa, que pretenda observar y dar cuenta de la sociogénesis de la educación en la era del capitalismo, remitimos a los trabajos desarrollados por el grupo Fedicaria, que se pueden consultar en la siguiente dirección Web: <http://www.fedicaria.org/>. Queremos destacar que conceptúan a las investigaciones que desarrollan con pretensiones de validez científica, entendida como un régimen de verdad que, sometido a unas determinadas relaciones de saber-poder, aspira a un conocimiento modesto, siempre tentativo, provisional y hasta cierto punto paradójico, una suerte de ensamblaje o bricolaje intelectual perfectamente consciente de su alcance (Cuesta, 2013, p. 85).

y el tecnicismo (Cuesta, Mainer y Mateos, 2009). Desde aproximadamente los años 70 del siglo XX hasta la actualidad nos encontramos inmersos en el modo de educación tecnocrático de masas.

Por otra parte, la categoría heurística de campo⁷⁸ profesional permite indagar en la relaciones de saber-poder que se dan en distintos momentos y contextos socioeducativos. Se interpreta el campo como una confrontación de saberes-poderes en un espacio social, en el que cobra significado las prácticas sociales de los sujetos que lo constituyen y en el que, de forma inconsciente, sus miembros incorporan unos determinados modos de ser, estar, entender y hacer (*habitus* profesional), que intervienen en la construcción de su propia subjetividad profesional como parte de una identidad colectiva. Los elementos constitutivos de todo campo profesional son, por tanto, la producción discursiva (saberes), los mecanismos de regulación y de discurso (poderes) y la construcción de los sujetos con sus prácticas de subjetivación y de gubernamentalidad (identidades). Las disciplinas escolares se interpretan como entidades y tradiciones socioculturales de larga duración.

La historia de la institucionalización escolar permite visualizar formas de jerarquización y división social de clase, género y “etnia” que se alojan en el saber escolar. La escuela como aparato cultural es productora de principios y hábitos legitimadores del dominio clasista.

Siguiendo a Gurpegui y Mainer (2013), el desafío consiste en atreverse a pensar en qué medida, y de qué manera la escuela y la cultura que en ella se produce, transmite y reproduce, es responsable del dominio del pensamiento único, de la construcción de subjetividades sumisas, precarias y apáticas, y del desenvolvimiento de “una nueva ortopedia social persuasiva y devastadora” entronizada en el medio escolar del modo de educación tecnocrático de masas, a través de dispositivos de psicologización y medicalización cada vez más sofisticados. La dictadura de las evaluaciones estandarizadas, el incremento de la homogenización y control, el progresivo abandono de las prácticas democráticas, la obsesión formativa y meritocrática en el marco de la sociedad educadora y de la escuela como mercado, son algunos de los problemas a los que tenemos que hacer frente.

La educación no se ocupa solo de la transmisión del conocimiento, sino que también de la producción de sujetos, identidades y deseos (...) para hacer lo pedagógico más político, es necesario que profesorado ofrezca al alumnado diversas oportunidades para comprender y experimentar cómo la política, el poder, el compromiso y la responsabilidad funcionan en y a través de ellos, tanto dentro como fuera de las escuelas (Giroux, 2013, p. 66).

⁷⁸ Según Raimundo Cuesta (2013), los trabajos de P. Bourdieu (2002, 2005, 2008) y sus discípulos sobre los campos de producción artística y académica, permitieron entender el espacio cultural como un lugar de luchas, donde se concitan redes, ejes, nódulos y polos de saber-poder y donde el *habitus* del homo *academicus* compite dentro de un sistema de distribución de capitales de distinta naturaleza (cultural, económico o social), tal como se aprecia en las investigaciones de Vázquez (2009) sobre la filosofía española.

Merchán (2013) plantea que desde los años 90 del pasado siglo asistimos a una profunda transformación de los sistemas y políticas educativas. Los cambios en el campo de la educación forman parte de un movimiento más amplio que afecta al conjunto de la vida social y que se inserta en procesos históricos recientes, que podrían denominarse como *modernización conservadora*. Por otra parte, en la mundialización de las políticas educativas es incuestionable el papel de las organizaciones como la OCDE, el Banco Mundial o la UNESCO, así como identidades supranacionales como la Unión Europea, y los propios medios de comunicación, que actúan como creadores de opinión acerca de las bondades y fracasos de los sistemas educativos. En este sentido, las pruebas PISA son una pieza clave en este sistema. El objetivo de fondo es naturalizar las políticas que sirven a los intereses del capitalismo global, apropiándose de una visión de la globalización que permite desarrollar estrategias de liberalización, privatización, precarización, eficientismo, desregulación, en donde el bienestar social es un objetivo secundario. Se confunde, por tanto, la globalización neoliberal con la globalización. Y en este marco, la política educativa recupera la teoría del capital humano e introduce la competitividad en el seno del sistema educativo. Se pretende configurar en el alumnado identidades apropiadas a las nuevas ediciones de precarización y flexibilidad del mercado laboral. Por ello, quedan en segundo plano la educación como democratización de la cultura y el conocimiento, o la formación ciudadana (Cascante, 2008; Gentili, 1999, 2014).

La mejora de la educación se conceptúa como un problema fundamentalmente de gestión, y no como un problema social, cultural o político, en donde se priorizan los resultados. La convergencia entre eficacia escolar, resultados y gestión de la educación genera las nuevas señas de identidad de la política educativa: la autonomía de los centros escolares, la elección del cliente, la rendición de cuentas y el pago por resultados o incentivos. Tras el cruce mismo de la autonomía se oculta una forma de control basada en el cumplimiento de objetivos-resultados, en donde se somete a las/los protagonistas a una vigilancia mucho más estrecha, limitando realmente su autonomía. Tras el eufemismo del liderazgo pedagógico entra la conversión de las/los directores en profesionales de la gestión de planes y programas externos distanciándose cada vez más del papel de referentes y dinamizadores de proyectos comunitarios. Por otra parte, no hay que olvidar que las políticas educativas neoliberales, en educación, se encuentran atravesadas por relaciones clientelares, en donde la relación con el conocimiento es de carácter mercantil. En este sentido, la adquisición de los títulos viene determinada por su valor de cambio: los exámenes, revalidas y recursos contribuyen a segmentar, de nuevo y de manera radical, al alumnado (Merchán, 2013, pp. 140-143).

4.6.1. UNA INTRODUCCIÓN A LA REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD EN LA ESCUELA

La escuela contribuye a producir categorías que provocan la separación y clasificación de los sujetos. Así, la escolarización obligatoria y la escuela graduada introducen criterios novedosos para clasificar a los niños/as en función de su ritmo de aprendizaje: la división de la enseñanza

en cursos vinculan a cada uno/a con una edad *normal*, por lo que genera el fenómeno de niños/as de necesidades específicas: desde las altas capacidades a los que presentan dificultades específicas, pasando por el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo (alumnado de origen extranjero). Y, por tanto, la construcción de una infancia inadaptada que no puede seguir el ritmo de aprendizaje normal y que sería objeto de tratamientos específicos (Muel-Drifus, 1981, 1983).

Por otra parte, la división de la enseñanza en primaria y secundaria es determinante en la conformación de las clases de edad (Varela, 1986). Lo mismo ocurre con la adolescencia, una categoría que históricamente se ha construido en relación con la escuela secundaria (Thiercé, 1999; citado por Martín, 2010). La escolarización transforma y homogeneiza los límites y la definición de las clases de edad, que se hacen corresponder con los tramos de la escolaridad. Y esto es posible por los efectos de distribución, certificación y jerarquización simbólica que operan en los procesos de escolarización, alterando las divisiones sociales existentes, a la vez que genera otras nuevas. Un fenómeno a analizar es cómo el ámbito de lo *normal* se estrecha cada vez más, dejando fuera a una buena parte de la población.

Uno de los efectos más claros de la escuela es la homogeneización natural de grupos y territorios, al instruir a poblaciones enteras, en unos contenidos culturales comunes. De esta forma, la escuela nacional es decisiva en los procesos de homogeneización de las referencias culturales, y en la generación del sentimiento de pertenencia nacional a los Estados-nación: fundiendo en una lengua común a todo el territorio, estructurando su currículum en torno a una división entre lo nacional y lo extranjero, y extendiendo un repertorio común de elementos identitarios: literatura, geografía, historia, arte, etc. Por otra parte, al dividir a la población en recorridos escolares diferenciados, ha contribuido a formar colectivos diferenciados entre sí, pero homogeneizados internamente en torno a referencias culturales comunes (Martín, 2010, p. 325).

Los contenidos del currículum escolar son el resultado de un amplio entramado de luchas en las que intervienen numerosos actores y donde los principales interesados son los cuerpos de especialistas en producción cultural, así como los docentes de las distintas disciplinas escolares que luchan por mantener o extender sus ámbitos profesionales. A esto hay que añadir las construcciones de la acción pedagógica, del examen y del control, que ejercen su efecto sobre el tipo de cultura que se elabora en la escuela.

La escuela produce una cultura específica y una forma de capital también específica, un capital cultural. Y este capital no consiste en cualquier conocimiento, sino aquel que confiere poder, que permite obtener otros recursos. La autonomía del campo escolar va ligada a este capital específico, en función del cual la escuela clasifica y jerarquiza los sujetos. Bourdieu y Passeron (2003), Baudelot y Establet (1976) o Bernstein (1988, 1989) han subrayado la afinidad entre el lenguaje escolar y el de las clases medias. Esta afinidad permitiría a las clases medias disponer

de un capital lingüístico que les daría enormes ventajas en la competición escolar. Este capital lingüístico consiste, en parte, en un repertorio léxico y estilístico concreto. La lengua de las clases dominantes se halla constituida en buena medida por el sistema escolar: éste selecciona y difunde repertorios estilísticos y léxicos procedentes del campo de la producción cultural y científica, que son apropiados por las clases cultivadas porque posibilitan el éxito escolar, así como por su utilidad técnica y valor distintivo.

El campo escolar constituye un espacio jerarquizado que produce, al mismo tiempo, una transformación y una reproducción de las desigualdades previas. El elemento principal de esta reproducción es la posesión familiar previa de capital escolar y cultural. La producción intergeneracional de capital escolar depende principalmente del capital cultural. Por otra parte, las dinámicas que favorecen la reproducción de las desigualdades son muy variadas. Éstas se dan en la producción de instituciones objetivadas: el movimiento de segmentación, las presiones de determinadas clases sociales para reservarse itinerarios elitistas, las luchas por el currículum o la constitución de centros privados; y, por otra parte, también se producen por el funcionamiento cotidiano del campo escolar y la imbricación de las dinámicas de campo con las estrategias y recursos movilizables por los distintos grupos sociales (Van Zanten, 2001; citada por Martín, 2013).

La interrelación entre las acciones de los/las alumnos/as, más o menos dotados de los recursos valorados en el medio escolar, y las de los/las docentes produce trayectorias diferenciadas de los/las estudiantes, en función de diferencias previas que se agudizan por las prácticas de los distintos agentes de la institución escolar. La teoría del etiquetaje escolar ha estudiado estas dinámicas. Las distintas expectativas del profesorado en función de los tipos de alumnado generan diferentes expectativas de éxito entre éstos, incitándoles a invertir más o menos en el trabajo escolar, en la medida en que se vean capacitados y animados a ello (efecto Pigmalión). Una vez que, en los primeros cursos, **el alumnado es clasificado como bueno o malo**, el proceso se retroalimenta. Esto se favorece por el procedimiento mediante el cual los/las docentes se informan sobre las características del nuevo alumnado. Esta etiqueta de buen o mal alumno, modela las expectativas de todos los agentes implicados, y funciona como una profecía que se autocumple, agudizando las diferencias de éxito iniciales.

Estas dinámicas de reproducción se acentúan por la segregación del alumnado en centros escolares diferenciados por el origen social. Esta segregación debida, a su vez, a la segregación del espacio urbano y a las estrategias de las familias mejor situadas por colocar a sus descendientes en los centros más prestigiosos, repercute en las dinámicas del centro y del aula. La segregación escolar, su vez, agudiza las diferencias iniciales entre los distintos tipos de alumnado, al ser modeladas por las expectativas del profesorado y el desplazamiento de las exigencias de aprendizaje por la preocupación por mantener un mínimo orden (Van Zanten, 2001).

Las diferentes trayectorias escolares también dependen de la diferencia de recursos que las familias pueden poner en juego: el capital cultural y lingüístico que prima en la institución escolar, el capital económico y el capital simbólico. Por otra parte, la capacidad de negociación de las familias con los/las docentes depende de la percepción que éstos tengan de aquéllas, dándose el fenómeno paradójico de apropiación desigual, en función de los recursos de partida, de las prestaciones de servicios públicos, formalmente abiertos a toda la ciudadanía (Beltrán, 2000).

El entramado de interdependencias entre el campo escolar y el campo social reproduce las desigualdades, por lo que las variaciones en los entramados o configuraciones pueden afianzar o debilitar la tendencia a la reproducción. La demanda de educación, la competencia por las credenciales, hace que todos los grupos sociales intenten maximizar su capital escolar. La expansión escolar, la inflación de títulos escolares y la reproducción –parcial– de las desigualdades se producen conjuntamente, en un proceso de competencia acelerada que amplía y modifica incesantemente el campo. Un aspecto a tener en cuenta es que la igualación de las oportunidades en los niveles iniciales del sistema educativo produce una continua traslación de las desigualdades hacia los niveles superiores o hacia la diferencia de itinerarios (Enguita, 1986, 1991; Martín, 2010).

4.6.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR: LA PRESENCIA DE LA POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Desde mediados de los noventa, la inmigración en España es un tema social visible, que ha adquirido relevancia en un período de tiempo relativamente breve, remodelando la demografía de la sociedad española y de las escuelas en menos de dos décadas. De tal forma que la población de origen extranjero en España constituye actualmente un, aproximadamente, 14% de la población española, cuando esta cifra era del 2,5 % en 1990. Si nos centramos en el grupo de edad 15-24, uno de cada tres, de promedio, tiene un padre o madre o ambos de origen extranjero (Carrasco, 2015; Carrasco y Gibson, 2010; Jociles, Franzé y Poveda, 2011, 2012).

El alumnado del sistema educativo, de origen extranjero, está en, aproximadamente, un 10% en Infantil y Primaria; en ESO asciende a un 12%; en Bachillerato y en Ciclos formativos se localiza en un 7%; en los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial alcanza un 18%, y en la Universidad, un 3,5%. En este último dato hay que tener en cuenta el alumnado que viene a cursar enseñanzas universitarias y proceden de sectores sociales no desfavorecidos.

Estas tendencias demográficas se entrelazan con reformas socioeconómicas, socioculturales y educativas que llevan desarrollándose desde la década de 1990 con el objetivo de convertir al país en una sociedad “moderna posindustrial” (Jociles, Franzé y Poveda, 2012, p.183). Por otra parte, estamos asistiendo a estrategias de migración circular, por el endurecimiento de las

condiciones de vida y de falta de confianza en el sistema socioeconómico y educativo para promover una movilidad social ascendente. Este hecho, hace que muchas familias e incluso sus criaturas, se planteen volver a su país de origen, y se establece un circuito de ida y vuelta, ante el empeoramiento general de las condiciones sociolaborales y las dificultades de adaptación a ese entorno cambiante.

De manera muy general, presentaremos en la siguiente tabla una serie de fases que nos permita obtener una panorámica general respecto al alumnado extranjero y a las diferentes políticas educativas que se han estado implementando en España, para dar cuenta del sucesivo empeoramiento de las condiciones socioeducativas. Para la elaboración de este esquema hemos seguido los datos facilitados por Carrasco, en las X Jornadas sobre Xenofobia y Racismo, celebradas el 20/03/2015 en Gijón (Asturias). Según Carrasco (2015) se pueden establecer claramente tres fases: de 1994 a 2000, de 2001 a 2007, y de 2010 a 2015.

PERIODIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS
FASE 1: 1994-2000	<ul style="list-style-type: none"> • En 1994 se emite la primera normativa que regula la reagrupación familiar en España. • Se conforman los primeros grupos de investigación de profesorado universitario y no universitario, con interés en analizar lo que está ocurriendo. • Las primeras políticas que se aplican en esta fase a los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros son políticas de compensación, las políticas de la educación compensatoria. Los elementos de intervención parten de una concepción de déficit, de tratamiento de la anomalía dentro de la escuela, no como una transformación del espacio educativo, en un país plurinacional y plurilingüe. • Aparecen de manera muy incipiente algunas iniciativas de educación intercultural. • Existe una resistencia a entender que la diversidad cultural forma parte de la experiencia humana ordinaria.
FASE 2: 2001-2007	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce un incremento del alumnado de origen extranjero. Del año 2003 al 2004 hay una incorporación anual de más del 40% de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros, bien por incorporación de criaturas nacidas en España, bien por la reagrupación familiar. Es el período de mayor intensidad hasta el 2007. • En el 2007, es el primer año en la historia de las migraciones recientes en España en que la inmigración familiar supera la inmigración laboral. El ritmo de reagrupación aumenta; responde a una estrategia de asentamiento y de arraigo. Esto supone una clara transformación de la composición sociocultural de la población española. • En muchas familias la reagrupación familiar supuso un fuerte endeudamiento, que sumado a un situación de paro sobrevenida, supuso la experiencia de movilidad descendente, en los/las jóvenes reagrupados/as.
FASE 3: 2010 al 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Se agrava la situación que comienza a iniciarse en el 2007/2008; tiene lugar un desmantelamiento de los programas para la integración social • Desaparecen los recursos públicos que podrían estar compensando la situación de empobrecimiento y precarización, de riesgo, para la población inmigrante de origen extranjero que había acumulado desventajas, en una proporción mayor que la población de origen nacional. • Hay una generación que ha experimentado en primera persona el empobrecimiento, además de haber pasado tiempo sin ver a sus familias; la readaptación es muy dura. ¿Qué impacto ha tenido esta situación en la escuela?

Tabla 12. Políticas educativas y sociales con efectos en la escolarización del alumnado extranjero. (Carrasco, 2015). Elaboración propia.

Siguiendo el análisis que realiza Carrasco (2015), establecemos una serie de fases en los cambios de las políticas educativas en España y la respuesta a la diversidad sociocultural y lingüística:

- La LOGSE, 1995. Esta ley por primera vez planteaba la comprensividad de la atención a la diversidad, pero se aplicó sin el necesario acompañamiento económico. Se plantea una gran reforma de la educación secundaria destinada, entre otras cosas, ampliar la educación integral y obligatoria hasta los 16 años. La respuesta de la política educativa a la diversidad sociocultural y lingüística consistió, en la práctica, en la creación de una serie de estructuras y programas paralelos para atender a las necesidades del alumnado de origen extranjero, esto es, situados fuera de las “aulas ordinarias”. Entre los efectos de su aplicación destacamos: fragmentación de la atención a la diversidad, con un desplazamiento hacia la periferia, de los dispositivos específicos de atención a la diversidad, y fenómenos caracterizados por una huida de la población nacional y mayoritaria, perteneciente a los sectores sociales con mayor nivel de aspiraciones educativas, con mayores recursos y redes sociales de contacto, hacia otras escuelas. Se producen situaciones de segregación interescolar e intraescolar.
- La LOCE no llega a implantarse; y la LOE introduce cambios en la LOGSE.
- En la actualidad, con la LOMCE se consolida la selección y la segregación. Unido a un desmantelamiento de los programas para la integración social, en una situación desproporcionada de empobrecimiento y crisis.

Las diferentes reformas educativas han hecho referencia explícita a la “diversidad” y han puesto un fuerte énfasis en el cumplimiento de todas las “diversas necesidades” del alumnado. En este marco, la diversidad se convierte en un concepto genérico diseñado para marcar diferencias cognitivas, motoras, discapacidades, así como diferencias socioculturales y de desventaja social (Echeita, 2006). En todo caso, se trata de un marco “psicologizado” y “psicologizante” (Jociles, Franzé y Poveda, 2012, p. 184). Estudios e investigaciones de carácter etnográfico dan cuenta de los *habitus* institucionales y organizacionales de las escuelas como un espacio de construcción de discursos y prácticas con relación a la diversidad cultural (Ballestín, 2011; Martín Rojo y Mijares, 2007, Jociles, Franzé y Poveda, 2012).

Sucesivos informes de investigación confirman que los estudiantes de origen extranjero están en peor situación en el sistema educativo que sus compañeros/as españoles/as⁷⁹ (Defensor del Pueblo, 2003; Castaño, Rubio y Bouachara, 2008; Mena, Enguita y Riviere, 2010) y están distribuidos de manera desigual entre los distintos tipos de escuelas y programas educativos (Carrasco y Soto, 2000; Poveda, Franzé, Jociles, Rivas, Villaamil, Peláez y Sánchez, 2007).

⁷⁹ Desde la perspectiva de la Unión Europea hay una preocupación sobre lo que ocurre con el abandono escolar prematuro; es decir jóvenes entre 18 a 24 años que no tienen formación postobligatoria. Todas las investigaciones indican lo mismo respecto a la población de origen extranjero: restricción de acceso a los servicios y a la ciudadanía.

El alumnado de origen extranjero tiene menos éxito escolar y está sobrerrepresentado en los programas educativos alternativos. Las trayectorias educativas de los/las estudiantes de origen extranjero se configuran a través de una continua toma de decisiones, de comunicación y de un proceso que los ubica en diferentes espacios del sistema educativo, en los cuales los profesionales⁸⁰ desempeñan un papel crucial.

La producción de la diferencia en el sistema educativo ha sido estudiada desde diversos enfoques. Seleccionaré los que abordan este fenómeno desde la perspectiva etnográfica y sociológica. García y Olmos (2012), en el libro *“Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela”*, abordan esta temática, recogiendo los trabajos de investigación presentados en el VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España, celebrado en abril de 2012 en Bilbao.

Diversas investigaciones sobre la representación de los fenómenos migratorios en los medios de comunicación, que dan cuenta de la diferente distribución del alumnado de origen extranjero entre los centros públicos y los privados concertados, han mostrado la asociación que se establece entre la población extranjera y las situaciones de exclusión y de gueto, cuando no de fracaso y conflictividad. Una de las consecuencias de estas asociaciones, en el ámbito mediático, es que conllevan a la recreación de una imagen negativa tanto del alumnado extranjero como de las escuelas públicas (García y Olmos, 2012, p.14).

Considero de interés establecer conexiones con las investigaciones que se han realizado sobre los procesos de construcción de las diferencias que se producen en centros educativos y que están relacionados directamente con la presencia de población de nacionalidad extranjera. En este sentido, Ballestín, desde un enfoque etnográfico, nos muestra cómo en los primeros niveles educativos, en los procesos de construcción identitaria, los niños y niñas de familias inmigradas viven sus primeras experiencias de inferiorización y segregación. En sus investigaciones describe los patrones de exclusión/inclusión que afectan al alumnado en los procesos de creación de grupos de amistad, en el interior de los grupos del mismo sexo y en las relaciones existentes entre distintos sexos y distintas edades; constata que se da un proceso de reinterpretación de los discursos racistas que contribuyen a construir sus propias lógicas de segregación y de exclusión, en el interior de los centros, en términos de identidad (Ballestín, 2012, pp. 119-142).

⁸⁰ Nos referimos a los/las orientadores/as, trabajadores/as sociales, tutores/as, técnicos/as de la integración, etc. Estos profesionales juegan un papel fundamental en aspectos de la vida escolar que configuran la trayectoria de los estudiantes en las instituciones educativas, en contraste con el privilegio “explicativo” que habitualmente se le otorga al aula de la interacción en la misma como elementos influyentes en la construcción de estas trayectorias (Jociles, Franzé y Poveda, 2012). Si bien la ubicación de los estudiantes de los diferentes programas del sistema educativo se concibe como un proceso de colaboración entre profesorado, estudiantes y familias; esto supone recurrir a una imagen comunicativa relativamente simétrica, según la cual el alumnado y las familias pueden participar efectivamente en las decisiones que conciernen a las trayectorias educativas de los primeros. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, este supuesto es muy problemático, ya que, en sí, el proceso es muy asimétrico, en donde las instituciones educativas movilizan a un conjunto de profesionales.

Otro aspecto importante es conocer cómo se construyen las redes de relación entre el alumnado y, en concreto, cómo se mueve en ellas el alumnado de nacionalidad extranjera. Sheila González (2014), en la investigación que forma parte de su tesis doctoral *“Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos. Causas institucionales e impactos académicos”*, pone de manifiesto la importancia del aula ordinaria como espacio en el que se crean y consolidan redes más o menos intergrupales y, por ello, la necesidad de intervenir en este espacio, y no solo en aquellos destinados para la atención de la diversidad, para lograr unos centros de educación secundaria con vínculos relacionales más horizontales, tanto en lo que respecta a los ritmos de aprendizaje como a la procedencia (González, 2012, pp. 162-163).

El papel que las categorías étnicas tienen en la conformación de relaciones sociales infantiles y el poder que tienen los contextos, en el funcionamiento de las mismas, permite un acercamiento a los fenómenos de racismo en el ámbito escolar, en un contexto atravesado por violencias de carácter estructural. Livia Jiménez (2011), en su tesis doctoral *Los niños y niñas como creadores de estilos locales de etnicidad. Una etnografía basada en la comparación de dos contextos*, pone de manifiesto cómo en torno a la categoría “racismo” se plantea un juego de poder entre maestros/as representantes de la burocracia escolar, y familias que no confiaban en la escuela, más que de un problema de relaciones entre niños/as. Se hace imprescindible conectar formas de violencia proximal con la trama de violencias distales y examinar con lupa la forma en que se entretajan unas con otras, con el fin de no entrar en interpretaciones de corte psicologicista aduciendo algún tipo de patología social en estas criaturas, o a interpretaciones abiertamente estigmatizadoras del tipo “los gitanos son racistas, y lo son porque son gitanos”. El contexto escolar conceptualizado como un campo de lucha vehiculado por diferentes etnónimos (“gitanos” víctimas, “payos” culpables; “moros” invasores y “moros” competidores) y las formas en que estas categorías son modificadas por los propios agentes, dan cuenta de que el término “racismo” como el de “moro” tenían en el campo escolar la misma eficacia performativa: ambas connotaban más de lo que denotaban; su objetivo era provocar un impacto en las relaciones sociales, tal y como se estaban desarrollando (Jiménez, 2012, pp. 165-182).

Es de interés destacar las investigaciones que analizan las prácticas del profesorado y de otros profesionales del sistema educativo, en relación con la gestión de la diversidad cultural en el centro, que articulan diferentes niveles de análisis (macro, meso y micro), y ponen de manifiesto los efectos de la normativa de las políticas educativas existentes en la producción de segregaciones internas en los centros educativos (Jociles, Franzé y Poveda, 2012, pp.183-199). En estas investigaciones se pone de manifiesto la existencia de un contexto sociocultural de prácticas e ideologías con respecto a la educación formal, las trayectorias de vida, la inmigración y las oportunidades socioeconómicas, que desempeñan un papel destacado en cómo se toman las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación de las trayectorias del alumnado de origen extranjero parece ser producto de los efectos acumulativos de numerosas conversaciones formales e informales, de fuentes directas e

indirectas de información y, en general, de la construcción de las identidades académicas, aspectos que pueden dar cuenta de la construcción de la desigualdad socioeducativa, y proporcionar elementos para una crítica de las ideologías dominantes y de las políticas educativas en España.

Olmos (2013), en una investigación desarrollada en Andalucía, concluye que el alumnado inmigrante extranjero es representado de manera problematizada, al representarlo como sujeto portador y generador de dificultades y contrariedades, que en todo caso lo que sirve es para explicar la existencia de problemas que estaban presentes en la escuela antes de su incorporación, pero que ahora son reinterpretados a la luz de su presencia. Así, el alumnado inmigrante extranjero es percibido y representado como un/a alumno/a que carece de recursos económicos, que tiene dificultades aprendizaje, que tiene una cultura diferente a la “nuestra”, con todo lo que ello conlleva. Subraya que hay coincidencia de este discurso con el discurso normativo, con el discurso político, el de la Administración pública y el de los profesionales que trabajan en la escuela. Esta imagen reduccionista y homogeneizante, profundamente diferenciadora y discriminadora, emerge cuando se habla de los “problemas de la escuela”. De tal forma que al hablar de inmigración y escuela emergen tres cuestiones de especial relevancia: la idea de que “nuestro” sistema educativo carece de recursos suficientes; la idea de que la calidad en la educación está descendiendo; y, en tercer lugar, la idea de que la convivencia dentro de la escuela está cada vez más deteriorada. Un aspecto recurrente es la dificultad del profesorado para atender “tanta diversidad y niveles en un aula”, cuando se asocia a la presencia de alumnado con conocimientos distintos sobre la lengua vehicular de la escuela y de los contenidos culturales. La solución que se ofrece al respecto es la incorporación de un profesorado específico para atender a un “alumnado especial” y la creación de espacios también específicos, para que el supuesto problema no interfiera en el curso normalizado del aula. Por otra parte, el aspecto señalado, junto con la presencia de un discurso preventivo, como forma de abordar la convivencia con el alumnado inmigrante de origen extranjero, “al desconocer los elementos culturales básicos para desenvolverse en nuestra sociedad”, nos pone sobre aviso de la presencia de un “nuevo racismo institucional”.

El problema lo habría que localizar en las deficiencias del sistema educativo marcadamente monocultural que no es capaz de responder de manera satisfactoria a la diversidad, de cualquier tipo, que coexiste en un centro educativo. Por tanto, habría que repensar el tipo de educación intercultural que se está implementando con carácter mayoritario en los centros, dirigidas solo a una parte de la población escolar, la de inmigrantes extranjeros. Se trabaja básicamente para que estos alumnos/as aprendan el español lo más rápido posible, para incorporarse al funcionamiento normalizado de la clase. También se trabaja en el plano de la educación compensatoria, incluyendo en ésta a gran parte del alumnado inmigrante extranjero. Se hacen actividades lúdico-festivas, celebración de fiestas interculturales, donde este alumnado muestra su folklore al resto del alumnado, y en donde el alumnado autóctono participa mayoritariamente como espectador. Además, se trabaja para prevenir posibles

conflictos y el deterioro de la convivencia. En todo caso, todas estas actividades fijan su atención en el “otro”, bajo la excusa de que debe integrarse. Un modelo de integración cercano al de asimilación y al de una incorporación segregada, del que se derivan las siguientes preguntas: ¿por qué se olvida incluir la enseñanza de otras lenguas, de las lenguas maternas del alumnado inmigrante extranjero, en la escuela?, ¿por qué la enseñanza del español se hace fuera del aula normalizada?, ¿por qué es el alumnado inmigrante extranjero atendido educación compensatoria es proporcionalmente desmesurado en relación al resto del alumnado?, ¿por qué los contenidos curriculares no están siendo modificados en absoluto? La respuesta a estas preguntas deja en evidencia el modelo de educación intercultural que se está implantando en los centros educativos (Olmos, 2013).

Coincido con Olmos (2013) en las conclusiones de las investigaciones que ha desarrollado; de hecho, también se han puesto de manifiesto en las que he realizado, tanto en la investigación desarrollada para la obtención del DEA, como en el análisis a través de un cuestionario dirigido a orientadores/as en el curso 2009/2010, sobre la situación del alumnado de origen extranjero escolarizado en Asturias. En el Anexo 3 incorporamos el análisis del estudio realizado.

Capítulo 5

LOS DISCURSOS SOBRE DUELO: el duelo migratorio

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

- Los discursos sobre duelo migratorio: aportaciones de Jorge Luis Tizón **5.1**
- El discurso sobre duelo migratorio de Joseba Achotegui **5.2**
- Breves apuntes sobre la escuela ante el duelo migratorio **5.3**

Capítulo 5. LOS DISCURSOS SOBRE DUELO: EL DUELO MIGRATORIO

*Diles que pregunten por mí
en la aldea de Thiaroye, allí me conocen,
saben quién es mi madre y que le llaman
Ndiémé, saben quién es mi hermana
Bébé,
cuál es mi casa, allí me conocen
(...) Que pregunten a mi gente, allí me conocen.
Díselo. No tengo papeles, pero allí saben
quien soy,
allí me conocen*

(Berta Piñán, 2005)

5.1. LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO: APORTACIONES DE JORGE LUIS TIZÓN

Jorge L. Tizón nos brinda la posibilidad aproximarnos a una concepción biopsicosocial del duelo de base psicoanalítica. Sus aportaciones tienen como referentes autores clásicos del psicoanálisis que han investigado sobre el duelo, nos referimos a Freud y a Klein. Esta última autora profundizó en el conocimiento de los avatares intrapsíquicos del duelo y los procesos de duelo. Bowlby (1968, 1979, 1983) ha diversificado y ampliado los estudios de tales procesos, aplicándolos al campo antropológico, social y psicológico. Una aplicación bastante extendida del concepto de duelo y de los procesos de duelo, según Tizón, ha sido realizada en las ciencias sociales, por ejemplo, a nivel más bien psicosocial, los estudios de Calvo (1977), de Grinberg (1984) o los propios de Tizón sobre la migración y los procesos de duelo.

Jorge Luis Tizón tematiza sobre el duelo en varias de sus obras. Entre ellas, destacamos: *“Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia”* (2013), *“Psicoanálisis, procesos de duelo y psicosis”* (2007), *“El poder del miedo. ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?”* (2011). Sus aportaciones proporcionan guías para la comprensión de los procesos psicológicos o psicosociales del duelo. El objetivo del propio autor es *“aliviar el sufrimiento humano en tales circunstancias por parte de distintos servicios comunitarios: sanitarios, sociales, de salud mental, pedagógicos, etc. Teniendo en cuenta mi premisa de que el aprendizaje es un proceso cognitivo pero basado en las emociones”* (Tizón, 2013, p.26).

Freud (1917) escribió que el duelo “es la reacción habitual a la pérdida de una persona amada o de una abstracción puesta en su lugar: la patria, un ideal, la libertad, etcétera”, aspecto en el que profundizará otra psicoanalista, Klein (1977, 1980). Por ello, Tizón considera que tales

términos son también aplicables a los procesos psicológicos y psicosociales que se ponen en marcha ante la pérdida (o la frustración proveniente) de seres o entes animados, inanimados o abstractos o de partes de estos; también, a los procesos que se ponen en marcha ante la frustración proveniente de esos seres o realidades y, en especial, de los seres queridos. Esos conjuntos de sentimientos, emociones y cogniciones conforman el duelo y los procesos de duelo, y pueden ponerse en marcha por tanto ante la pérdida de un ser querido, ante un fracaso personal, ante la necesidad de separarse de un lugar de trabajo, de una ideología, de unas esperanzas, etc. (Tizón, 2013, p.19).

Tizón (2013) define los procesos de duelo como el conjunto de emociones, representaciones mentales y conductas vinculadas con la pérdida afectiva, la frustración o el dolor. Por otra parte, la elaboración del duelo sería la serie de procesos psicológicos, el trabajo psicológico que, comenzando con el impacto afectivo y cognitivo de la pérdida, termina con la aceptación de la nueva realidad interna y externa del sujeto. Ello supone a la larga la superación de la tristeza y la posible ambivalencia hacia lo perdido, la reorientación de la actividad mental y la recomposición del mundo interno (cogniciones, sentimientos y fantasías fundamentales).

En la siguiente tabla se recogen los elementos de la terminología de este autor, que sirven para aclarar su propuesta. Recogeremos solo los términos que nos interesan en el campo que estamos investigando.

PROPUESTA TERMINOLÓGICA DE TIZÓN (2013)	
Pérdida	La situación de pérdida de personas, cosas o representaciones mentales que pone en marcha relaciones afectivo-cognitivo-conductuales y, en términos generales, los procesos de duelo y el duelo.
Duelo	Conjunto de fenómenos que se ponen en marcha tras la pérdida: fenómenos no solo psicológicos (los “procesos de duelo”), sino psicosociales, sociales, antropológicos e incluso económicos.
Procesos de duelo	El conjunto de cambios psicológicos y psicosociales, fundamentalmente emocionales, por los que se elabora internamente la pérdida. Es un conjunto de emociones, representaciones mentales y conductas vinculadas con la pérdida afectiva, la frustración o el dolor.
Pena, tristeza, aflicción	El componente afectivo fundamental en el duelo por los allegados: una mezcla de tristeza, angustia, inquietud, molestias somáticas, etc.
Elaboración del duelo	La serie de procesos psicológicos, el trabajo psicológico que, comenzando con el impacto efectivo y cognitivo de la pérdida, termina con la aceptación de la nueva realidad interna y externa del sujeto.
Luto y ritos psicosociales	Procesos externos y sociales, con gran influencia cultural, para la readaptación social y psicosocial.

Tabla 13. Propuesta terminológica de Tizón (2013, p. 21).

Hay un aporte que consideramos importante de este autor y es la idea de duelo como transición vital, en donde el encadenamiento de duelos, puede acabar por descompensar las **capacidades de contención**, el equilibrio psicológico de cualquier persona.

Este autor agrupa los tipos de duelo descritos en la literatura en tres grupos o formas estrechamente interconectadas: **los duelos “normales”, los complicados y los patológicos**. Hablamos de duelo complicado cuando por las variables intervinientes (del sujeto, del objeto, de la pérdida) se pronostica una probabilidad alta de complicaciones, dificultades en alguna de las fases o tareas, o bien un duelo patológico. Este último puede dar lugar a un trastorno mental.

El **modelo psicoanalítico del duelo**⁸¹ se centra fundamentalmente en los componentes “intra psíquicos” de éste y lo define como un proceso doloroso de identificación, des-investigación de lo perdido y re-investigación de nuevas relaciones internas y externas. Freud (1917), en *Duelo y melancolía*, aporta los elementos para matizar y singularizar las aplicaciones de su modelo con elementos propios de la psicología individual, la antropología, la psicología evolutiva, etc. La pérdida de los intereses externos, la pérdida de la capacidad de amar y la disminución general de la vitalidad era la tríada que, para Freud, significaba la “inhibición y parcialización del yo” fundamental en cada duelo.

La teoría del apego de Bowlby (1983), a raíz de sus estudios sobre múltiples fuentes (y, en particular, sus revisiones de observaciones y estudios sobre la pérdida afectiva en niños, jóvenes, etc.), postuló su esquema de la tríada de la pérdida afectiva: aflicción y protesta, desesperanza y desapego o depresión. Es la base de su modelo de cuatro fases de duelo: 1. Impacto, obnubilación; 2. Protesta, anhelo y búsqueda; 3. Desorganización y desespero; 4. Reorganización. A Tizón (2013, p.63) le interesa tener en cuenta estos momentos o fases en la infancia, ya que estas fases del duelo en la infancia van a manifestarse luego, de una u otra forma, en los duelos “normales” de cualquier período de la vida o de cualquier **transición psicosocial**.

⁸¹ Una de las aportaciones de Melanie Klein es que todo duelo puede vivirse dominado por una de las dos posiciones estructurales relacionales fundamentales: la posición *esquizo-paranoide* (mecanismos de defensa) o la posición *“depresiva”*. Si el duelo no es muy grave o despierta conflictos y ambivalencias más profundas, una elaboración suficiente del mismo supone que se vive fundamentalmente en posición *“depresiva”* o *reparatoria* (fantasías y sentimientos basados en la esperanza y confianza básicas). Cada persona poseerá una cierta capacidad de tolerar tanto la frustración como la ambivalencia. Esto le permitirá hacerse ideas más completas y totales sobre la realidad. Podrá captar la realidad externa e interna de forma más global, visiones en las cuales predominen la “percepción de objetos totales” sobre las percepciones parcializadas, fragmentarias, disociadas. Esta capacidad de captación (emocional) va aumentando con cada nueva experiencia adecuada simbolizada, y se apoya directamente en la posibilidad del sujeto de contener, al menos durante un tiempo, sus propios sentimientos de odio, temor, culpa y de poderlos vivir y revivir en su mundo interno en cada duelo. Esto supone una menor utilización de los mecanismos de defensa propios de la posición esquizo-paranoide: proyección, identificaciones proyectivas masivas, escisión, idealización extrema, negación, control omnipotente del objeto, defensas maníacas, etc. (Klein, 1977). Solo así es posible la resolución del duelo mediante la incorporación del objeto al mundo de nuestras significaciones internas (como parte del mundo interno). A este proceso se le ha denominado identificación introyectiva, por oposición al de identificación proyectiva, y se encuentra en la base de las fantasías y tendencias preparatorias, generadas por la transformación de la culpa persecutoria, transformación cuyo empuje proviene de la gratitud y de los deseos de reparar.

En definitiva, en todo duelo o transición psicosocial encontraremos fases, momentos o, al menos esquemáticamente, manifestaciones de embotamiento, desorganización e inhibición (I); momentos de pena, aflicción y protesta (II); momentos de des-esperanza, des-apego, afectos de tono “depresivo” y una visión negativa del mundo, del futuro, de uno mismo y de los otros (III); y momentos o expresiones bien sea de recuperación, bien sea de psico(pato)logización del duelo (IV). Según Tizón (2013), ésta es una consecuencia duradera de los estudios y revisiones de Bowlby, y que desarrollada ha dado lugar a uno de los programas de investigación más fructíferos de la psicología actual: *la teoría de la vinculación* (o teoría de apego).

En la siguiente tabla se presenta un esquema derivado de Bowlby (1983) y de la propuesta que Tizón (2013) hace del esquema de los 15 principios de la teoría de apego.

PRINCIPIOS DE LA TEORÍA DE APEGO
<ul style="list-style-type: none"> • La conducta de apego es aquella que lleva a que una persona alcance o conserve la proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. • Las conductas de vinculación o apego llevan al establecimiento de vínculos afectivos o apegos, al principio entre el/la niño/a y el/la progenitor/a y, más tarde, entre adultos. • Muchas de las emociones más intensas surgen mientras las relaciones de apego se forman, se mantienen, se desorganizan, se renuevan, etc. • La amenaza de pérdida despierta ansiedad y la pérdida real, pesadumbre y rabia. • El mantenimiento del vínculo de apego es la principal fuente de seguridad en la infancia y una de las fundamentales en la vida adulta. • Brindar cuidados es una conducta complementaria de la conducta de apego y cumple asimismo una función evolutiva: proteger al individuo apegado. • A cualquier edad pueden existir patrones perturbados de la conducta de apego. Los tipos de apego descritos más frecuentemente son el <i>apego seguro</i>, el <i>apego ansioso</i>, el <i>apego evitativo</i> y el <i>apego ambivalente</i>. • Los principales determinantes del curso que sigue la conducta de apego son las experiencias del individuo con sus figuras de apego durante sus años de inmadurez con la triangulación originaria (madre-padre-self) y/o sustitutos más permanentes • Los patrones de vínculos afectivos adultos dependen de la forma en que las conductas de apego se organizan en la personalidad.

Tabla 14. Esquema sobre 9 principios básicos de la teoría del apego, adaptados del esquema de 15 principios propuesto por Tizón (2013, p.66). Elaboración propia.

La relación de apego o vinculación es pues la relación psicológica y social fundamental. Se apoya en la relaciones diádicas y triangulares, y se convierte en el basamento de las relaciones psicológicas, psicosociales y sociales fundamentales. A nivel psico-neuro-endocrino-inmunitario y psicosomático posee repercusiones fundamentales.

El duelo también puede ser la expresión de crisis o transiciones psicosociales, nos interesa en esta tesis conceptualizar la adolescencia⁸² como una transición psicosocial. Desde el punto de vista de la salud mental, una crisis pone en cuestión toda la adaptación del individuo tanto a nivel psicológico, como social y biológico. Si el duelo que supone cada transición psicosocial supera o se elabora de forma adecuada, el individuo y el grupo tiene una mejora en sus capacidades de integración, afrontamiento, elaboración, creatividad, etc. Sin embargo, en situaciones de riesgo o en sujetos vulnerables, la crisis puede desencadenar dificultades de integración y adaptación en el ámbito biopsicosocial.

Según Tizón (2007, 2008, 2013), una perspectiva completa y actualizada del duelo y de los procesos de duelo ha de entenderlos como fenómenos que:

- Rompen o alteran patrones de vinculación establecidos previamente.
- Alteran el mundo interno: recuerdos, vivencias, experiencias, relaciones interiorizadas, relaciones de objeto.
- Alteran, provisionalmente, las capacidades y expresiones yoicas.
- Se expresan y fundamentan a nivel psicosomático.
- Se expresan y apoyan a nivel sociocultural.
- Pueden producir un aumento de la ansiedad, del sufrimiento y del dolor, de la enfermedad, de la desestructuración psicosocial, marginación, o bien, a medio y largo plazo dar lugar a una mayor organización, integración y creatividad.

En la siguiente figura se muestra el esquema globalizador que Tizón (2013) propone para los procesos de duelo.

⁸² En la adolescencia, algunos autores de orientación psicoanalítica postulan tres duelos: el cuerpo infantil, el padre-madre-figura de referencia primordial y la identidad. En todo caso, en los adultos que acompañan a los/las sujetos adolescentes es importante desplegar una ética de relación, que les orienten en el camino de la construcción de sus identidades. Se trata de una relación basada en el respeto y en la responsabilidad. En donde la autoridad, en el sentido de orientación en la vida, no está en el poder-dominio, sino en el **deseo puesto en juego**. Se necesita, por tanto, personas adultas que se comprometan en la orientación a través de una autoridad práctica y flexible. La autoridad es algo que se gana. Tiene que ver con el reconocimiento y respeto. En todo caso, se trata de sujetos responsables de su vida y de su posible cambio.

LOS PROCESOS⁸³ DE DUELO



Figura 4. Los procesos de duelo: un esquema globalizador (Tizón, 2013, p. 81).

Tizón (2013) considera que la posibilidad de que el duelo desemboque en un proceso cerrado, cortocircuito que lleve a la psicopatología, más que en un proceso abierto que puede llevar a la elaboración e incluso el aumento de la creatividad, depende sobre todo de los **niveles para la contención**, de la tendencia al desequilibrio, en este caso mental, que posea el individuo o el grupo en duelo.

Si los duelos suponen tanto situaciones intrapsíquicas como sociales y psicosociales; si implican una serie de fenómenos psicológicos alternantes, un desarrollo a lo largo del tiempo (una elaboración); y si esta elaboración implica un poder vivir las emociones, pensamientos,

⁸³ En *duelo y melancolía*, Freud habla de tres tiempos del duelo. Un primer tiempo renegatorio de la pérdida, donde el sujeto no quiere saber nada de ello, no quiere perder el objeto aún, lo sigue esperando y lo quiere recuperar. La persona se encuentra atascada en el tiempo de la renegación. La actitud renegatoria puede ser un modo de hacer frente al insoportable que es para un sujeto la verdad de una pérdida. El duelo como trabajo se instaura en un segundo tiempo, y consiste en retirar la libido de cada uno de los recuerdos y esperanzas que sostienen este tipo de ligazón tan idealizada. En este trabajo, es muy importante la mirada de reconocimiento, que permita una recomposición imaginaria, que le posibilite al sujeto trabajar y sublimar. Por eso es tan importante “armar otros espejos donde buscar el reconocimiento”. El duelo puede deberse también por la pérdida de autoestima, el sentimiento de sí. Son pérdidas que atañen a la existencia, a la trama más íntima. Lacan introduce el concepto de “función del duelo” y señala que el duelo provoca un “agujero en lo real”, que altera el universo significativo.

cogniciones antes de actuarlas o de actuarlas inadecuadamente, es lógico que esta perspectiva del duelo y de los procesos de duelo se ponga en conexión con el concepto de contención o, al menos, con el concepto, más psicosocial, de **resiliencia**. Ambos conceptos son fundamentales para poder entender lo que ocurre en los procesos de duelo y cómo el dolor (mental) que todo duelo produce puede llegar a elaborarse, y a resultar incluso creativo, o no (Tizón, 2013, p. 386).

El concepto de contención emocional es de origen psicoanalítico, y se define como “esa función o capacidad para percibir y recibir las ansiedades -propias o ajenas- e incorporarlas en nuestro interior y devolverlas (o no) a nivel de elaboración que favorezca más el desarrollo que las ansiedades iniciales inmodificadas” (Tizón, 1988).

Para Tizón, la **contención emocional** significa empatía (poder conectar con las emociones del apenado y sentirlas dentro de nosotros), en consecuencia, significa una identificación pasajera con el otro, pero sin que ello lleve a la actuación, a pasar inmediatamente a intentar “poner remedio” a estas emociones. Esto es así porque podemos soportar su impacto, gracias a la solidaridad/amor que sentimos por el otro afligido, y gracias a nuestras características de personalidad, basadas, sobre todo en la contención que nos soportó en la infancia. Esto nos permite pensar y utilizar esas emociones para pensar. Esto es lo que nos ayuda a no actuar, si no es imprescindible, o si llegamos a la conclusión cognitiva o intuitiva de que hay que actuar (incluido el decir, hablar, recomendar), lo haremos con una **elaboración o integración** mayor que en los primeros momentos del impacto emocional.

Desde Freud sabemos que uno de los destinos posibles de la dimensión pulsional es la sublimación. Con carácter general ésta se da en el arte, la educación, la conversación. Por eso, en educación es tan importante la dimensión del reconocimiento, de satisfacción. Tiene que haber un reconocimiento de lo que se hace, que el Otro/a crea en ello, para que una persona aprenda. Este aspecto nos coloca directamente en la importancia de acoger y del reconocimiento como base de la construcción de la identidad.

El concepto, mucho más reciente, de **resiliencia**, guarda estrechas relaciones con el de contención. Se suele entender por resiliencia a la capacidad de adaptarse y soportar las situaciones y factores de riesgo desfavorables sin caer en la desorganización o la psicopatología, fundamentalmente mediante las capacidades individuales o grupales de adaptación y flexibilización ante los envites de tales contingencias (Tizón, 2013, p. 388).

Desde una perspectiva psicoanalítica y psicosocial, Tizón considera que los principales niveles o sistemas que en el ser humano contribuyen al mantenimiento de la contención (emocional) o de la función emocional de la contención, son los siguientes:

1. El mundo interno: los “objetos internos”, es decir, la vivenciación de la madre, el padre, los vínculos, la familia, el sí-mismo y otras relaciones íntimas.
2. Las capacidades yoicas (para conducirnos con nuestras pulsiones y con la sociedad).
3. El cuerpo o la representación mental del cuerpo.
4. La familia.
5. Las redes profanas o red social.
6. Las redes profesionalizadas: educativa, sanitaria, servicios sociales.

En la siguiente figura se presentan los factores y niveles para la contención y la resiliencia (Tizón, 2013, p.391).

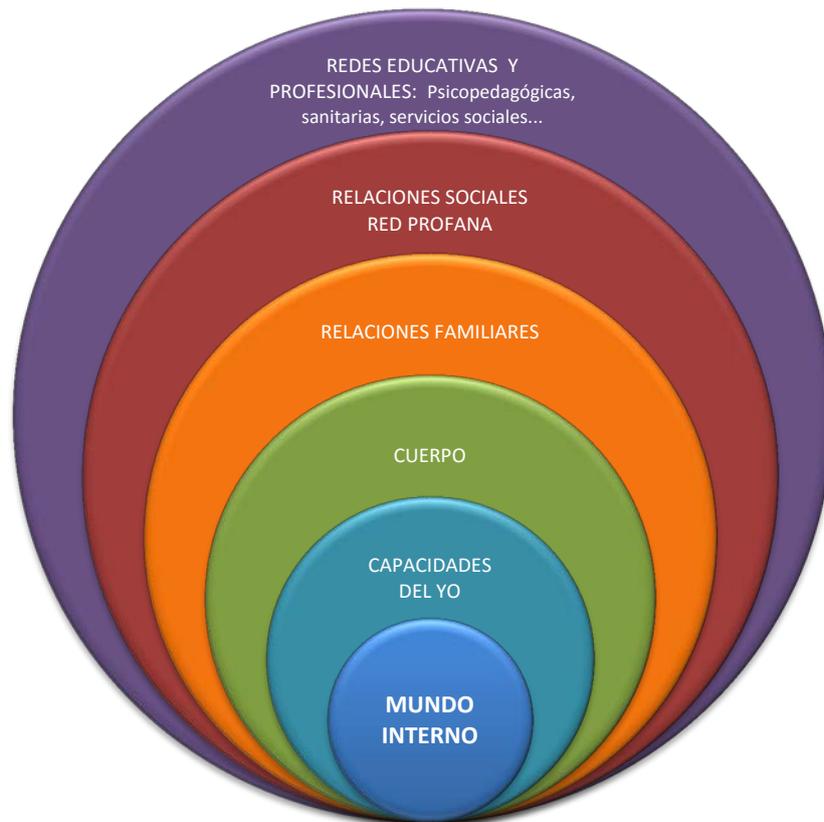


Figura 5. Factores y niveles para la contención y la resiliencia (Tizón, 2013). Elaboración propia.

Esta figura puede servir para el análisis de los niveles de contención que las personas y/o los grupos humanos utilizan para elaborar los conflictos, los sufrimientos y las pérdidas (los duelos), para evitar una descompensación y para recuperar un entorno más contenedor del sufrimiento mental humano.

El **primer nivel de contención** vendría proporcionado por el contacto, en gran medida inconsciente, con las “buenas experiencias” y con las “buenas personas” que en el pasado o en el presente nos ayudan o ayudaron; es lo que en el psicoanálisis se denomina “objetos internos benéficos o contenedores”.

El **segundo nivel de contención** viene proporcionado por el yo, por las capacidades yoicas. El yo lo entiende como un subsistema mental que procura la integración mental, la integración psicósomática y la integración psicosocial y, desde ellas, la identidad y, por tanto, el sí mismo (self).

El **tercer nivel de contención**, el cuerpo, es entendido como transicional entre el self y los otros. Por ello, es básico el cultivo y desarrollo corporal, los cuidados del cuerpo, a través de ciertas actividades psicomotrices, artísticas, actividades lúdicas de diversos niveles, deportivas, etc., ya que no se desarrollará una integración personal si predominan excesivas frustraciones en este tercer nivel (Tizón, 2013).

A nivel más externo, en el **cuarto nivel**, la contención ante el sufrimiento mental puede venirnos proporcionada por la relación con nuestros íntimos y, particularmente, con la familia y allegados. Este contacto proporciona posibilidades de expresión y, por lo tanto, de refuerzo del Yo a través de la revalorización de la autoestima facilitada por esas relaciones afectivas, hace vivir la solidaridad y la ternura, da posibilidades de catarsis y descarga, revitaliza la intimidad frente al aislamiento en el sentido de Erikson (1963). Y todo ello, en buena medida, en acción y reacción con nuestras representaciones internas que nos vinculan con “la otra familia”, la familia de procedencia y la familia de origen.

El **quinto nivel para la contención** viene proporcionado por las redes profanas o no profesionalizadas de asistencia (Tizón, 1990): amistades, conocidos, convecinos/as, grupos espontáneos, asociaciones no profesionalizadas, etc. En edades como la adolescencia, su importancia a menudo es mayor que la de la familia, penetrando y vivificando (o debilita) sus posibilidades (Tizón, 2013).

El **sexto nivel de contención** viene proporcionado por las redes profesionalizadas: redes o instituciones educativa, sanitaria y de los servicios sociales. Se plantea una intervención comunitaria, que favorezca un concepto de salud mental próximo a la definición de Bofill y Tizón (1994), como la capacidad de amar, trabajar (crear), disfrutar y tolerar.

Las pérdidas que ponen en marcha los diferentes tipos de duelo se pueden clasificar en cuatro tipos: **relacionales** (seres queridos, seres odiados, resultados relacionales de la migración, de relaciones de intensa ambivalencia, separaciones, abandonos, abusos, etc.), **“intrapersonales”** (desengaños, afectaciones al ideal del yo infantil, de capacidades cognoscitivas, etc.), **materiales** (afectos dirigidos a cosas materiales y simbolismo que se le ha dado en nuestro mundo interno) y **evolutivas** (adolescencia, en transiciones psicosociales importantes para el sujeto, etc.). En cada proceso de duelo conviene diferenciar qué aspectos implica la pérdida relacional, intrapersonal, material y evolutiva. No obstante, hay que recordar que la vida incluye siempre pérdidas, penas, duelos, crecimiento, desarrollo (Tizón, 2013, p.90). Las migraciones son ejemplos de cómo diversos tipos de pérdidas se dan siempre unidos,

interrelacionados. Los factores que influyen en los resultados psicológicos del proceso migratorio, los siete duelos (Achotegui, 2000), se abordarán en el apartado siguiente. Recogemos a continuación la propuesta que Tizón y otros (1992, 1993) sobre el duelo migratorio y sus momentos o fases:

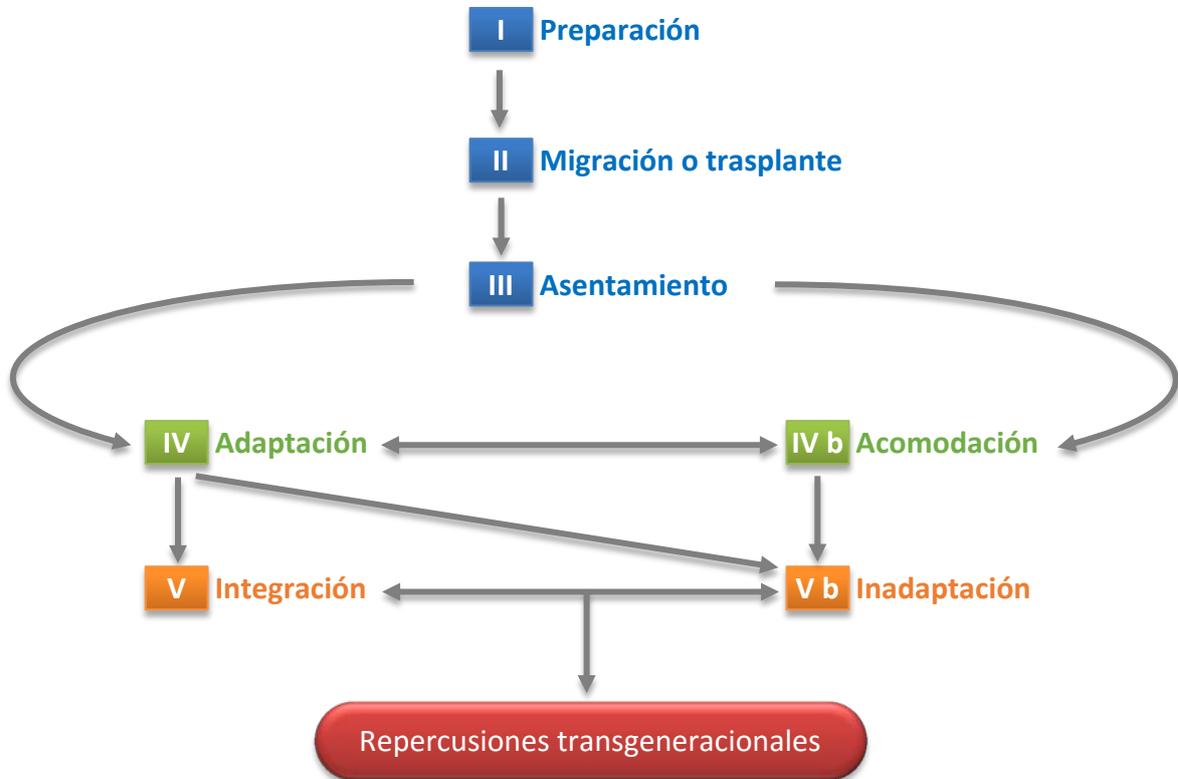


Figura 6. El duelo migratorio: un esquema de sus momentos según Tizón et al. (1993, 2013).

En la figura 6 se representa, desde un punto de vista psicosocial, las fases asociadas a este proceso de trasplante social (Tizón y cols, 1993) que supone la migración:

- I. **Preparación:** momentos de ruptura psicológica, la decisión de migrar, de la preparación para la salida.
- II. **La migración:** el viaje, la partida (partir la biografía en dos, ritualizada mediante el pañuelo, las lágrimas, abrazos, donación de dinero, alimentos para el viaje, recomendaciones, etc.).
- III. **El asentamiento:** el momento de llegada puede ser de adaptación, o de simple acomodación (inadaptación). Es muy diferente en función de la acogida. La ausencia de acogida provoca una percepción de vacío hostil, de rechazo, y puede llegar a producir estrés, ansiedad y depresión.

En la siguiente tabla recogemos la propuesta de Tizón (2007) sobre los momentos por los que se pasa en una situación de duelo, así como las tareas que se consideran fundamentales realizar para superarlos.

MOMENTOS	TAREAS FUNDAMENTALES
1. Impacto, crisis	Aceptar la realidad de la pérdida
2. Aflicción (y turbulencia afectiva)	Soportar y trabajar las <i>emociones</i> y el <i>dolor</i> de la pérdida
3. Pena y desesperanza reversibles	Readaptación al medio contando con la ausencia del objeto
4. Recuperación y desapego	Reubicación del objeto (interno): olvidar recordando

Tabla 15. Sobre momentos y tareas en los duelos (Tizón, 2007, p. 57).

Brevemente, haremos referencia en este apartado a **los procesos de duelo en los menores migrantes sin referente adulto**, los denominados MENAS, en el país receptor. La psicoanalista Amina Bargach (2008) plantea una serie de fases:

1. Sensación de euforia por haber sobrevivido y haber superado todos los impedimentos.
2. Sentimientos de angustia y culpabilidad por haber sobrevivido mientras otros compañeros no lo han conseguido, ya que se han quedado por el camino.
3. Sentimiento de desarraigo y miedo que merma la autoestima.
4. Trauma del exilio: percepción del entorno de acogida como hostil, nostalgia del entorno de procedencia; manifestación de comportamientos resultado de la incongruencia entre expectativas de la sociedad de destino y de la sociedad de procedencia.

En el caso de este colectivo, de menores no acompañados, un aspecto importante a tener en cuenta es el **choque entre sus expectativas** para la solución de sus problemas laborales, económicos, etc., y cómo al llegar al país receptor se encuentran en instituciones que asumen su tutela, delegadas en centros. Por otra parte, la dificultad que conlleva el desconocimiento del idioma, y el limitado acceso al mundo laboral, hace que se enfrenten a una doble dificultad: la asistencia a centros de formación y la incapacidad para ganar dinero. En todo caso, es importante atender de forma adecuada el proyecto migratorio de estos menores, en todos los niveles (Ochoa, 2011).

Bargach (2008, 2009) considera que la integración del menor migrante sin referente adulto, en el país receptor, es un **reto universal para la educación intercultural**. Para esta autora, estos menores en cuestión constituyen un grupo de seres humanos expuestos potencialmente al riesgo social, por la travesía violenta de un mundo sociocultural a otro. Dicha violencia se

exacerba por el hecho de no contar el menor con un adulto de referencia; por lo que es importante que tenga por referente un adulto benevolente y conciliador, que pueda hacer de enlace para introducir al menor en el mundo receptor. El peligro, pues, viene dado de la carencia de un enlace capaz de acompañar al menor, prestar una escucha y reivindicar, en su lugar, una visibilidad en tanto que sujeto.

Finalizaremos el apartado dedicado a las aportaciones de Tizón (2014), con la presentación de una tabla que hemos adaptado de la propuesta que este autor realiza para desarrollar intervención comunitaria. Tenemos interés en desarrollar un enfoque preventivo, que nos sirva de orientación, en una intervención con **perspectiva comunitaria y colaborativa**, entre los diferentes servicios públicos: Educativos, de Salud y de Servicios Sociales. Se recogen **factores de riesgo y de protección**. Lo interesante es ponerlo en conexión con los diferentes niveles de contención emocional explicados previamente.

FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN PARA UNA INTERVENCIÓN COMUNITARIA⁸⁴ EN LOS PROCESOS DE DUELO	
FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
<p>I. MUNDO INTERNO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deterioro de la imagen interna: madre, padre o relación entre ambos. • Bajada de la autoestima y de la buena imagen de uno/a mismo/a. • Dudas de identidad. • Autoexigencias morales excesivas. • Ideas persecutorias inadecuadas. 	<p>I. MUNDO INTERNO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar los buenos recuerdos en la relaciones con las figuras de apego. • Mejora de la autoestima a través del apoyo social y de los logros conseguidos. • Normas claras, no excesivamente auto-exigentes. • Uso de los límites para la organización mental y relacional.
<p>II. CAPACIDADES YOICAS⁸⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ruptura de vínculos. • Muertes o duelos recientes. • Disminución de la capacidad para soportar emociones desagradables y procesarlas. • Baja tolerancia a la frustración. • Frustraciones excesivas. • Dificultades para manejar circunstancias diarias. • Trabas que disminuye la construcción de una narrativa de su situación, una idea 	<p>II. CAPACIDADES YOICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vinculación a emociones agradables. • Posibilidad de elaborar procesos de duelo en marcha (con compañía y/o asesoramiento). • Posibilidad de dejarse llevar por emociones agradables. • Ayuda para soportar emociones desagradables. • Ayuda de la familia, de la red social o psicoterapéutica para soportar frustraciones.

⁸⁴ Se recomienda el trabajo desarrollado por Carme Timoneda (2007, 2012, 2014a, 2014b), recogido entre otros, en los siguientes libros: "La experiencia de aprender", "Cognición, emoción y aprendizaje", "Educar con todas las letras. Una guía para padres". Se puede acceder a un rico material sobre neuropsicopedagogía, y sobre todo, la neurociencia, relación entre cognición y emoción, en la siguiente dirección: <http://www.fcarmevidal.com/plantilla.php?apartat=6>

⁸⁵ Se recomienda el trabajo desarrollado por el psiquiatra Rafael Manrique (1994, 1996, 1999, 2001), en donde destacamos las premisas que denomina epistemológicas para el cambio personal, que se basan en poner "en marcha" el círculo formado por las narraciones que nos contamos, las acciones que desarrollamos y las experiencias que tenemos. El miedo bloquea el movimiento e impide que construyamos un relato con sentido, sobre lo que estamos viviendo.

FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN PARA UNA INTERVENCIÓN COMUNITARIA⁸⁴ EN LOS PROCESOS DE DUELO	
FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
propia de su manejo y el futuro.	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda en la mejora de habilidades sociales y mediante la construcción de una narrativa que fomente la agencia del sujeto.
III. CUERPO Y VIVENCIA DEL CUERPO <ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de deterioro de la salud/deterioro de la salud. • Sentimiento de deterioro corporal/deterioro corporal. • Suspensión de actividad deportiva o corporal. • Adicciones. 	III. CUERPO Y VIVENCIA DEL CUERPO <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre sentimientos de enfermedad o de inadecuación. • Práctica de cuidados corporales: deportes, actividades en el medio natural, etc. • Mejoras en la percepción del cuerpo.
IV. RELACIONES FAMILIARES <ul style="list-style-type: none"> • Deterioro de las relaciones familiares. • Divergencias, conflictos, separaciones familiares. • Críticas y emociones desagradables en la familia. • Aumento de las exigencias familiares. • Desvalorización del sujeto a acusa de sucesos familiares y extra-familiares. 	IV. RELACIONES FAMILIARES <ul style="list-style-type: none"> • Mejora en las relaciones familiares. • Disminución de las críticas, conflictos y en la expresión de las emociones desagradables en la familia. • Mejora de los cuidados familiares. • Exigencias familiares adecuadas que respeten la autonomía. • Relaciones de amor comprensivas y no invasivas. • Cuidados adecuados: amortiguadores de las presiones y estimuladores de la autonomía.
V. RELACIONES SOCIALES Y RED PROFANA <ul style="list-style-type: none"> • Falta de amistades, allegados/as y red social. • Falta de grupos recreativos, lúdicos, deportivos. • Emociones desagradables ante las relaciones sociales: miedo, ira, asco, tristeza o vergüenza excesiva. 	V. RELACIONES FAMILIARES Y RED PROFANA <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de grupos de amistades, recreativos, deportivos, culturales, en internet, etc. • Mejora de la imagen y de la posición social. • Emociones de placer, amor y conocimiento en las relaciones sociales.
VI. ESCOLARIDAD, OCUPACIÓN, REDES PSICOPEDAGÓGICAS, SANITARIA Y DE SERVICIOS SOCIALES <ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de la capacidad de trabajo. • Desorganización o escasa organización. • Aumento desmedido de las exigencias escolares. • Temores y emociones desagradables excesivas. • Situaciones de acoso. • Falta de tutores personalizados y estables. 	VI. ESCOLARIDAD, OCUPACIÓN, REDES PSICOPEDAGÓGICAS, SANITARIA Y DE SERVICIOS SOCIALES <ul style="list-style-type: none"> • Tareas adecuadas a las capacidades y realidades del sujeto. • Ambiente emocional en las instituciones dominado por emociones agradables (placer, amor, conocimiento, etc.) y no por las desagradables. • Buena organización escolar que favorezca la autonomía. • Evitación de situaciones de acoso o de

FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN PARA UNA INTERVENCIÓN COMUNITARIA ⁸⁴ EN LOS PROCESOS DE DUELO	
FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Falta de apoyo de tutores/as (si existen problemas educativos, de relación o emocionales). 	<p>abuso con participación del sujeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Tutores/as suficientemente estables y próximos. Suficientes medios de ayuda psicoterapéutica y socioeducativa, en caso de precisarla, que no generen dependencia.

Tabla 16. Factores de riesgo y de protección para una intervención comunitaria en procesos de duelo (Tizón, 2014, pp. 128-131). Adaptación propia.

5.2. EL DISCURSO SOBRE DUELO MIGRATORIO DE JOSEBA ACHOTEGUI

Joseba Achotegui (2012), director de SAPPPIR (Servicio de Atención psicopatológica y psicosocial a los inmigrantes y refugiados), en un artículo titulado *Salud Mental y Migración*, recogido en la publicación M. Boladeras (Ed.). *Bioética, Género y Diversidad* (Bioética, Género y Diversidad Cultural, 2012), expone sus ideas sobre la migración como factor de riesgo en salud mental. Para ello establece las características específicas del estrés y del duelo migratorio.

Parte de la base de que la migración, como la mayoría de los acontecimientos de la vida, posee una serie de ventajas, de beneficios (como el acceso a las oportunidades vitales y horizontes) y un conjunto de dificultades, detenciones, de situaciones de esfuerzo. A esa parte problemática de la migración es la que denomina estrés o duelo migratorio⁸⁶. Desde el paradigma cognitivo, se define estrés como un “proceso de mediación” (Every y Laring, 2002), entre una situación en la que hay dificultades de adaptación y la respuesta definitiva que el sujeto estructura ante ella. Por tanto, el estrés sería el conjunto de estrategias de ajuste, encaje, puestas en marcha ante un conflicto de tipo adaptativo. El problema, para este autor, está cuando en situaciones como las migraciones actuales el sujeto ha de afrontar problemas que son extremos y entra en una situación de crisis permanente, sin salida (Achetegui, 2014, p.8).

Desde su perspectiva no plantea la igualdad entre migración y duelo migratorio, ya que supondría negar toda una serie de beneficios que la migración supone, más como una solución que como un problema. Plantea que el duelo migratorio es un duelo complejo y en bastantes momentos difícil, sobre todo si las circunstancias personales y/o sociales del migrante son problemáticas, hasta el punto de que puede llegar a desestructurar al sujeto.

⁸⁶ Desde la perspectiva psicoanalítica, un concepto relacionado con el estrés sería el de duelo. Se podría considerar al duelo como “un proceso doloroso de identificación, des-investimiento de lo perdido y re-investimiento de nuevas relaciones internas y externas (Tizón, 2013).

Duelo viene del latín *dolo* que quiere decir tallar piedra o madera golpeándola, un trabajo en definitiva. Es la esforzada búsqueda de un nuevo equilibrio. El duelo también se podría conceptualizar como *“el proceso de reestructuración de la personalidad que tiene lugar cuando hay una separación, con el término duelo, a una pérdida de algo que es significativo para el sujeto”* (Achotegui, 2009). Señala, por tanto, un acontecimiento temporal, diacrónico, que nos remite a la importancia de los aspectos culturales en la estructuración de la personalidad. Freud en *“Duelo y melancolía”* (1917) plantea el concepto de *“trabajo del duelo”* que consistiría en el proceso a través del cual el sujeto va reviviendo y reordenando, tejiendo y destejiendo, una y otra vez, uno a uno todos los vínculos que mantenía con el objeto perdido, con lo que ha quedado atrás (una persona que ya no está, una relación rota, un fracaso que ha afectado profundamente la autoestima de la persona...). Se trata pues de un proceso largo y doloroso. Para el psicoanálisis, en este proceso de elaboración del duelo se elucida una parte muy importante de la salud mental de una persona (Achotegui, 2014, p. 29). No obstante, Freud (1917) imprime al duelo una especificidad propia, una especificidad propia al definirlo como la respuesta o reacción del sujeto frente a la pérdida, por lo que queda separado de la noción de síntoma. Los rasgos que caracterizan el cuadro -profundo pesar, cancelación del interés por el mundo exterior, pérdida de la capacidad de amar, etc.- es considerado, desde un punto de vista psicoanalítico, como un estado emotivo normal que responde a la pérdida del objeto.

El duelo también se puede conceptualizar como un estrés prolongado e intenso (Buendía, 1993), con lo que, en opinión de Achotegui (2014, p. 30), se establecería un vínculo entre dos paradigmas: el psicoanalítico⁸⁷ y el cognitivo. No obstante, para este autor, el duelo es un proceso frecuente en la vida de los seres humanos, ya que todo proceso de maduración vital puede ser descrito desde esta perspectiva. Todo cambio supone una parte de duelo porque aunque se ganen nuevas cosas, siempre se deja atrás algo con lo que nos hemos vinculado afectivamente algo que ya forma parte de nuestra propia historia, de nosotros mismos. Por eso, la elaboración del duelo consiste en una parte esencial del funcionamiento mental, con el fin de adaptarse a la realidad. Si bien hace referencia al duelo migratorio, considera que los seres humanos poseemos capacidades para emigrar y elaborar ese duelo. Por ello, considera que la migración es un factor de riesgo si se dan una serie de situaciones: si existe vulnerabilidad previa en el migrante; si el nivel de estresores es muy alto en la sociedad receptora; o si se dan ambas condiciones.

⁸⁷ La muerte, paradigma de la pérdida, confronta al sujeto con una insuficiencia estructural para velar aquello que no tiene inscripción. Encuentro con lo real que concierne a los recursos simbólicos del sujeto y convoca un doloroso trabajo de elaboración (Fanjul, 2013, p. 8). Lo real para el psicoanálisis es aquello que no puede tramitarse a través de lo simbólico ni de lo imaginario. Lacan (2006), en el seminario X sobre la Angustia puso de relieve, al intentar delimitar la función del duelo, que *“el trabajo del duelo se nos revela, bajo una luz al mismo tiempo idéntica y contraria, como un trabajo destinado a mantener y sostener todos esos vínculos al detalle, con el fin de restaurar el vínculo (...) El problema del duelo es el mantenimiento de los vínculos por donde el deseo está suspendido”* (p. 362).

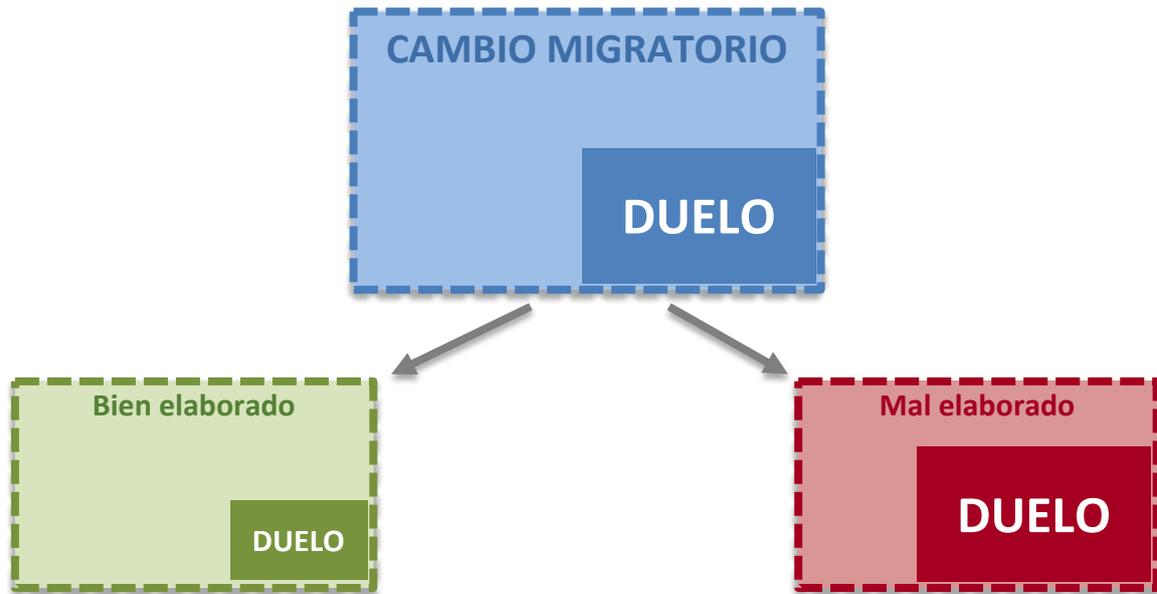


Figura 7. Cambio y duelo migratorio (Achotegui, 2014, p. 46).

La vulnerabilidad sería el conjunto de dificultades que posee un sujeto que constituyen un factor de riesgo para la salud mental: en el caso de la migración sería “el bagaje” de dificultades con las que el sujeto emigra.

En relación con la intensidad de los estresores diferencia entre simples-complicados y extremos, en función de la posibilidad de afrontarlos. Por otra parte, considera que el duelo puede poseer diferentes grados de dificultad, de intensidad. Desde esta perspectiva, considera relevante la diferenciación entre duelo simple, el duelo complicado y el duelo extremo. En todo caso, el duelo simple sería aquel que se da en buenas condiciones y puede ser elaborado adecuadamente. El duelo complicado se daría cuando existen serias dificultades para la elaboración del duelo migratorio, pero que con esfuerzo es elaborado. El duelo extremo se daría cuando no es posible la elaboración del duelo migratorio.

Considera que el estrés y el duelo migratorio poseen características específicas que lo diferencian de otros duelos, fundamentalmente de la muerte de un ser querido. Analiza estas características teniendo como referente la perspectiva de sus repercusiones en la exclusión social. En la siguiente tabla se recogen estas características específicas. Considera que estas características son universales, que se dan en todos los duelos migratorios y que es independiente del contexto en el que tenga lugar la migración.

ESQUEMA DE LAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL ESTRÉS Y EL DUELO MIGRATORIO (ACHOTEGUI, 2002)

1. Es un duelo parcial.
2. Es un duelo recurrente.
3. Es un duelo vinculado a aspectos infantiles muy arraigados.
4. Es un duelo múltiple: los siete duelos de la migración.
5. Da lugar a cambios en la identidad.
6. Da lugar a una regresión.
7. Tiene lugar en una serie de fases.
8. Supone la puesta en marcha de mecanismos de defensa y de errores cognitivos, en el procesamiento de la información.
9. Se acompaña de sentimientos de ambivalencia.
10. El duelo migratorio lo viven también los autóctonos y los que se quedan en el país de origen.
11. El regreso del inmigrante es una nueva migración.
12. El duelo migratorio es transgeneracional.

Tabla 17. Características específicas del estrés y del duelo migratorio (Achotegui, 2002).

Achotegui considera que en los últimos años ha sido claramente perceptible un cambio en las circunstancias y en el contexto de la migración, por lo que las migraciones que tienen lugar en el siglo XXI lo hacen en condiciones especialmente difíciles.

Basándose en investigaciones que efectuaron en la Fundación Vidal i Barraquer, bajo la dirección de Jordi Font y de Jorge Tizón, en los años 80, han podido comparar ahora en el Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a Inmigrantes y Refugiados (SAPPIR) esos datos con los de las migraciones actuales. Y de esta comparación surgió la idea del Síndrome de Ulises, al percibir en los últimos años un gran **empeoramiento de los estresores que afectan a esta población**. En este sentido, considera que emigrar se está convirtiendo hoy, para millones de personas, en un proceso que posee unos niveles de estrés tan intensos que llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos. Considera que en su trabajo de atención a la salud mental de inmigrantes, desde los años 80, nunca habían presenciado situaciones tan dramáticas como las actuales. Considera que existe una **gran deshumanización** al abordar las migraciones de hoy, ya que se presta muy **poca atención a los sentimientos, a las vivencias** de los protagonistas de la migración, los inmigrantes (Achotegui, 2012, p. 112).

Achotegui considera que existen siete duelos en la migración en relación a: la familia, la lengua, la cultura, la tierra, el estatus social, el grupo de pertenencia y los riesgos físicos. Considera que estos duelos se darían, en mayor o menor grado, en todos los procesos migratorios, pero considera que no es lo mismo vivir la migración en buenas condiciones (duelo simple) que

emigrar en situaciones límite (duelo extremo). Cuando las situaciones son bastantes difíciles para elaborar el duelo, y la persona entra en una situación de crisis permanente, el duelo migratorio se denomina Síndrome de Ulises.

En las siguientes tablas recogeremos las características del duelo migratorio, tal y como son conceptualizadas por Achotegui (2014). Organizaremos la información en dos grandes ámbitos que hacen referencia tanto a las características específicas del duelo migratorio como a sus posibles efectos.

A. Sobre las características:

ASPECTOS DEL DUELO MIGRATORIO	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES
Duelo parcial, por una separación	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos básicos: el tiempo y el espacio. • El tiempo: el período en el que el/la inmigrante está fuera, acontecen innumerables cambios, tanto en el país de origen como en la propia persona del inmigrante. • El espacio: la distancia que separa al inmigrante de su país de origen. El “choque cultural”.
Duelo recurrente	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden reavivar los vínculos con el país de origen. • Fantasías de regreso. • La influencia de la globalización: facilidad de contacto con su país de origen a través de Internet, las redes sociales, etcétera. • Envío de remesas.
Vinculado a vivencias infantiles muy arraigadas	<ul style="list-style-type: none"> • En la infancia se estructuran una serie de vínculos con las personas próximas, la lengua, el paisaje, la cultura, etc. • En la infancia se viven los primeros duelos y experiencias de dolor. Las estrategias que se utilizan para resolverlos marcan pautas básicas en la estructuración de la personalidad para la resolución de los duelos y conflictos que surjan en la vida, entre ellos, los duelos migratorios. • Vínculos relacionados con el apego (Bowlby, 1993). • Hipótesis neurocognitiva sobre el peso del “cerebro emocional”, las áreas límbicas, en la estructuración de las primeras relaciones con los objetos que rodean al niño.
Duelo múltiple: los 7 duelos parciales de la migración	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto con la familia y los seres queridos. • La lengua. • La cultura. • La tierra. • El estatus social (y el escolar en niños/as y adolescentes). • El contacto con el grupo de pertenencia: el grupo “étnico” o “nacional”. • Riesgos para la integridad de la persona: la seguridad física.

ASPECTOS DEL DUELO MIGRATORIO	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES
	<p>Se observan diferencias en la importancia que posee cada uno de estos duelos. En las migraciones extracomunitarias que actualmente atiende en el SAPPPIR observa que son los duelos por la familia, el estatus social y los riesgos físicos ligados a la migración los que se encuentran relacionados con más del 90% de las quejas, provenientes de personas que están contando graves dificultades en su migración.</p> <p>En un porcentaje significativo de inmigrantes ya asentados, bien relacionados socialmente y que han tenido éxito de su proyecto migratorio, comprobaron que sus dificultades de elaboración se centran mucho más (más del 70%) en aspectos ligados a la lengua, la cultura y al contacto con el grupo étnico.</p>

Tabla 18. Características específicas del duelo migratorio. Elaboración propia (Achotegui, 2014).

B. Sobre los posibles efectos:

ASPECTOS DEL DUELO MIGRATORIO	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES
<p>Da lugar a cambios en la identidad</p>	<p>Define identidad como “el conjunto de las autorrepresentaciones que permiten que el sujeto se sienta por una parte como semejante y perteneciente determinadas comunidades de personas y, por otra parte, diferente y no perteneciente a otras” (Achotegui, 2002).</p> <p>Erikson (1956) plantea que a lo largo de la infancia se van seleccionando gradualmente las identificaciones significativas, haciéndose la síntesis de todas ellas al final de la adolescencia (identidad versus confusión de rol).</p> <p>León y Grinberg (1984) consideran que la identidad se constituye a través de tres vínculos: espacial, temporal y grupal.</p> <p>Si el inmigrante ha logrado elaborar adecuadamente el duelo migratorio, se convierte en alguien que ha “construido” una nueva identidad más compleja y más rica.</p> <p>Achotegui (1999) considera que la identidad del ser humano es múltiple, es la integración de numerosos aspectos: identidad física (cuerpo), identidad de género, identidad familiar, identidad generacional e identidad cultural y étnica.</p> <p>Efectos del racismo en la identidad.</p> <p>Reduccionismos sobre la identidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidad = diferencia. Se olvida que la identidad ha de entenderse como una relación, más que como una propiedad. • Identidad como algo estático, fijo e inamovible. Se olvida que la identidad es una construcción. • Consiste en definir la identidad de una persona basándola tan solo en algún aspecto de todo el conjunto de los elementos que la definen, sobrevalorando ese aspecto.
<p>Conlleva una regresión</p>	<p>Se entiende por regresión el retroceso de la persona hacia actitudes más</p>

ASPECTOS DEL DUELO MIGRATORIO	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES
psicológica	<p>infantiles, menos autónomas, menos maduras.</p> <p>Las tres expresiones más básicas esta regresión de la migración serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las conductas de sumisión y dependencia. Se favorecen con el paternalismo y el miedo. Hay que tener en cuenta que es necesario mantener la dignidad, es la base de la autoestima y uno de los pilares fundamentales de la salud mental. La reciprocidad es la base de la cultura, de la relación. • La queja infantil, la “pataleta”. Es una reacción al fuerte estrés y tensión. Se intensifica si hay falta de una red de apoyo social.
<p>El duelo migratorio tiene lugar en una serie de etapas y posee diferentes intensidades</p>	<p>Selye (1956) en sus investigaciones sobre el estrés, estructura en tres etapas las respuestas estrés: 1. Alarma, en la que el organismo reacciona con gran intensidad antes el estímulo estresor. 2. Resistencia, en la que se ponen en marcha respuestas más organizadas y sostenidas. 3. Adaptación, en la que los organismos se amoldan al estímulo estrés, o si fracasa, agotamiento.</p> <p>Bowlby (1983) hace referencia a cuatro etapas, a nivel de elaboración psicológica de los procesos del duelo, que Achotegui adapta a la migración: Negación (no se puede aceptar la realidad del cambio y el sujeto no la quiere ver; “a mí no me afecta lo que pasa”); Resistencia (actitud de protesta y queja ante el esfuerzo que supone la adaptación); Aceptación (la persona se instala en la nueva situación, siendo capaz de ver e integrar lo bueno y lo malo de su nueva realidad); Restitución (la reconciliación afectiva con lo que se ha dejado atrás y con la nueva situación). La influencia de factores como la recurrencia, el contexto social, el género, etc., introducirían elementos diferenciales en este proceso de elaboración.</p> <p>Sluzki (1979) señala la existencia de cuatro fases: preparación, migración, sobrecompensación, descompensación y aculturación.</p> <p>Valoración de la intensidad del duelo: duelo simple (se puede laborar en buenas condiciones; considera que existe como mínimo, duelo simple en la migración), duelo complicado (el que tiene dificultades relevantes para su elaboración) y duelo extremo (si se da en tan difíciles condiciones que no puede ser elaborado).</p>
<p>La elaboración del duelo migratorio utiliza una serie de defensas psicológicas y de errores cognitivos en el manejo de la información</p>	<p>Desde un punto de vista psicoanalítico, las defensas psicológicas o mecanismos de defensa para el manejo de la ansiedad, serían las siguientes: Negación, La proyección, La idealización y La formación reactiva</p> <p>Desde la perspectiva cognitiva, los errores cognitivos en el procesamiento de la información, siguiendo los planteamientos de Beck (1983), que serían adaptables al estrés migratorio serían los siguientes: abstracción selectiva (centrarse en un detalle extraído fuera de contexto), inferencia arbitraria (adelantar una conclusión en ausencia de evidencia que la apoye), generalización excesiva (se elabora una regla general o una conclusión a partir de uno o varios hechos aislados), maximización y minimización (se distorsiona la realidad modificando la magnitud de los acontecimientos), personalización (tendencia a atribuirse fenómenos externos injustificadamente), pensamiento absolutista dicotómico (tendencia a</p>

ASPECTOS DEL DUELO MIGRATORIO	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES
	<p>clasificar todas las experiencias siguiendo categorías extremas), generalización.</p> <p>Desde esta perspectiva de los errores en el procesamiento de la información, es relevante para el afrontamiento del estrés migratorio, siguiendo a Rojí (1988), una intervención centrada en: la clarificación, la confrontación, la paráfrasis, el reflejo y el resumen en el que se condensa lo expresado.</p>
La ambivalencia hacia el país de acogida y el país de origen	<p>La mezcla de sentimientos de amor hacia su país de origen por los vínculos que estableció ella, pero también la posibilidad de tener sentimientos de frustración y rabia porque tuvo que marcharse de su tierra.</p> <p>Sentimientos amorosos hacia el país de acogida por los vínculos que ha establecido, pero también sentimientos de frustración y de rabia por el esfuerzo que supone la adaptación.</p>
El duelo migratorio no afecta tan solo a los que emigran, sino también a los autóctonos en los que se quedan en el país de origen	<p>La migración es un proceso que da lugar a cambios en la vida no tan solo de quienes emigran, sino también en la vida de las personas que reciben a los inmigrantes, en la vida de los familiares que se quedan en el país de origen.</p> <p>La migración es un hecho social y como tal tiene repercusiones sobre el conjunto de la sociedad.</p> <p>Los autóctonos: la xenofobia y el racismo interpretados como la no aceptación del cambio y el intento de rechazarlo.</p> <p>Los que se quedan en el país de origen: pueden aparecer situaciones de vulnerabilidad.</p>
Nunca se vuelve, siempre se va	<p>El regreso del/la emigrante es un nuevo cambio que tiene a su vez su parte de duelo. El regreso del emigrante es a su vez una nueva migración. Al regresar al país de origen es una persona diferente de la que un día se marchó, y llega un país que también ha cambiado.</p>

Tabla 19. Efectos del duelo migratorio (Achotegui, 2014). Elaboración propia.

Con el fin de facilitar la investigación relacionada con el estrés y el duelo migratorio, Achotegui (2009) elabora una escala para evaluar el estrés y el duelo migratorio. El fin es evaluar factores de riesgo, en el marco de una función preventiva. La escala es *etic*, es decir valoran los hechos desde un marco conceptual externo a la interpretación que pueden hacer los propios inmigrantes de los acontecimientos que viven. Este marco conceptual se fundamenta en la teoría psicoanalítica del duelo, la psiquiatría social y la psicología evolucionista, no en la perspectiva de cómo el sujeto valora los hechos. La escala se basa en un modelo teórico, que permite ser aplicada a la migración, aunque podría ser utilizada en otras situaciones de estrés crónico, como el mobbing, el bullying, etc., adaptando el planteamiento en relación a los tipos de estresores y duelos que se vive en cada situación.

El interés de hacer referencia a esta escala, en este apartado, tiene como fin poner de relieve el modelo teórico que la fundamenta, y así determinar con mayor precisión los elementos que configuran el discurso sobre duelo migratorio, según la aportación de Joseba Achotegui. Antes

de plantear los presupuestos conceptuales de esta escala, conviene aclarar que el propio autor especifica que puede ser utilizada para evaluar el fenómeno migratorio no solo en relación al que migra, sino también al que retorna, al que se queda en el país de origen. Es decir, abarca el conjunto de procesos psicológicos vinculados a las transiciones demográficas. De tal forma, que en el caso de ser aplicado en los países de origen, antes de migrar, la escala permitiría evaluar la vulnerabilidad del sujeto en relación al estrés y al duelo migratorio, para poder proporcionar criterios para valorar el riesgo que puede correr la salud mental de la persona en la migración. No obstante, hay que huir de los efectos que puedan derivarse de aplicar un instrumento de medición que contribuya a “fijar” a los/las migrantes y a patologizar los fenómenos sociales.

Esta escala se basa en el modelo denominado VEDA (Vulnerabilidad – Estresores – Duelo – Adaptación) e integra y estructura información sobre: Las características del sujeto que migra (vulnerabilidad); las circunstancias que le afectan tras emigrar (estresores); la manera cómo el sujeto maneja el cambio migratorio (elaboración del duelo desde la perspectiva psicoanalítica o de afrontamiento del estrés desde la perspectiva cognitiva y psicosocial); la sintomatología asociada esta situación, valorada desde la perspectiva de la adaptación.

Por otra parte, esta escala sirve para valorar los factores de riesgo en la migración estudiados a través de los ejes de la vulnerabilidad y los estresores. La **vulnerabilidad**⁸⁸ se valora, al igual que la intensidad del duelo, en un continuum de tres niveles de intensidad:

- **Simple:** limitaciones leves del sujeto que son compatibles con la elaboración del duelo migratorio.
- **Complicada:** limitaciones relevantes del sujeto pero que con esfuerzo pueden permitir la elaboración del duelo migratorio.
- **Extrema:** limitaciones muy graves del sujeto que impiden la elaboración del duelo migratorio.

Respecto a los estresores, se definen éstos como aquellas dificultades externas que ha vivido el/la inmigrante en los últimos seis meses anteriores a la exploración que se realiza, y que se considera que constituyen un factor de riesgo con respecto a su salud mental. Son obstáculos con los que se encuentra el inmigrante, las barreras, las discriminaciones, el no acceso a oportunidades, la ausencia de recursos, las adversidades, etc. Son elementos externos a él/ ella que le afectan en la elaboración del duelo migratorio. Los estresores, en tanto que factores externos al sujeto, han de ser evaluados de modo independiente en cada uno de los siete duelos. En cada estresor se valora la intensidad, la frecuencia y la duración. También se establece una clasificación de estresores en tres niveles de intensidad:

⁸⁸ La valoración de la vulnerabilidad la realiza a partir de tres grandes criterios: la vulnerabilidad física (enfermedades, discapacidades), vulnerabilidad psíquica (depresión, etc.), dificultades en la historia personal (haber sufrido malos tratos, abusos sexuales, fallecimiento de los padres siendo menor de edad, etc.) y tener más de 65 años.

- **Simples:** dificultades leves del medio impiden elaboración del duelo migratorio.
- **Complicados:** dificultades relevantes del medio pero que con esfuerzo se pueden superar. En el caso de la lengua, pone el ejemplo de que sea difícil de acceder a cursos de aprendizaje, o que tenga poco contacto con los autóctonos.
- **Extremos:** limitaciones muy graves del medio que impiden la elaboración del duelo migratorio: imposibilidad de trabajar legalmente, no tener acceso a una vivienda, etc.

En la valoración de los estresores se tienen en cuenta tanto el área personal (problemas familiares que dificultan el éxito de la migración), como el área ambiental y social (leyes sociales que discriminan a los inmigrantes), y otros estresores.

En la escala hay una sección de **observaciones** que se subdivide en los siguientes apartados:

- **Factores protectores:** apoyo social, habilidades sociales, aspectos de la vida del inmigrante en los que ha salido ganando, etc.
- **Factores culturales:** la cultura de origen del inmigrante da lugar a modificaciones en la valoración de la vulnerabilidad y de los estresores.
- **Factores agravantes:** se valoran los estresores que ha vivido el sujeto desde que emigró hasta los seis meses previos a la evaluación actual.
- **Factores subjetivos:** valoración de cada persona sobre los acontecimientos estresores.

La propuesta de escala que se recoge a continuación nos sirve para representar gráficamente la síntesis de los conceptos que hemos manejado en este apartado, sobre cómo Achotegui conceptualiza el duelo asociado a la experiencia migratoria. En los criterios e instrucciones para la utilización de los indicadores de la escala se especifican, entre otros, los siguientes elementos: Si la persona ha ido y ha venido o ha estado antes en otros países y se considera que se ha de contar desde la primera migración. Se especifica que cuando alguien marcha ya siempre es inmigrante y se puede analizar el duelo migratorio en diferentes momentos. La escala es una foto de una etapa concreta de un sujeto. Se ha de modificar si cambia las circunstancias del sujeto. La personalidad de un sujeto se recoge en la vulnerabilidad. En la evaluación de los resultados, con un solo estresor extremo ya se considera que el sujeto entra en la categoría de “estresores extremos o estresores Ulises”. La existencia de vulnerabilidad se asocia la aparición de sintomatología. El autor especifica que no son los estresores en sí mismos los que dan lugar a la enfermedad sino que pesa más el elemento de vulnerabilidad. En un ejemplo de caso (Achotegui, 2009: 131) caracterizado como típico ejemplo de síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple- síndrome de Ulises, estresores característicos de este síndrome serían: ruptura del apego, radical ausencia de oportunidades, lucha por la supervivencia (donde alimentarse, donde encontrar un techo para dormir), miedo (a las amenazas de las mafias, a la detención, la exclusión, etc.). Considera que estos estresores son de tanta relevancia, que van más allá del clásico estrés aculturativo, se hallan incrementados

por toda una serie de factores que los potencian tales como: la multiplicidad (a más estresores mayor riesgo, los estresores se potencian entre ellos), la cronicidad (estas situaciones límite pueden afectar al inmigrante durante meses o incluso años), el sentimiento de que el individuo haga lo que haga no puede modificar su situación (indefensión aprendida, Seligman, 1975; ausencia de autoeficacia, Bandura, 1984), fuertes déficits en sus redes de apoyo social (el capital social de Coleman, 1988).

DUELOS POR	Vulnerabilidad Limitaciones antes de emigrar, y que una vez que ha migrado pueden constituir un obstáculo para la elaboración del duelo (parcial).		Estresores Dificultades encontradas en los últimos seis meses.	
Familia Seres queridos país de origen y de acogida.	Simple		Simples	
	Complicada		Complicados	
	Extrema		Extremos	
Lengua Lengua materna y lengua de instrucción.	Simple		Simples	
	Complicada		Complicados	
	Extrema		Extremos	
Cultura Valores, costumbres, sentido del tiempo...	Simple		Simples	
	Complicada		Complicados	
	Extrema		Extremos	
Tierra Paisajes, luminosidad, colores, olores.	Simple		Simples	
	Complicada		Complicados	
	Extrema		Extremos	
Estatus social Trabajo, vivienda... en país de acogida.	Simple		Simples	
	Complicada		Complicados	
	Extrema		Extremos	
Grupo de pertenencia Tolerar cambios.	Simple		Simples	
	Complicada		Complicados	
	Extrema		Extremos	
Riesgos físicos Tolerar riesgos físicos.	Simple		Simples	
	Complicada		Complicados	
	Extrema		Extremos	

RECUENTO	Simples	Complicados	Extremos
Vulnerabilidad			
Estresores			
Duelos			

Observaciones: referencia a factores protectores, culturales, agravantes, subjetivos, otros factores y comentarios generales

Tabla 20. Elaborada a partir de la escala vulnerabilidad-estresores aplicada a la migración (Achotegui, 2008).

Achotegui (2012, p. 112) se realiza la siguiente pregunta: ¿Cómo puede ser que emigrar hoy resulte tan terrible para tanta gente, hasta el punto que les afecte a su salud mental? Para este autor, la realidad a la que se tienen que enfrentar su trabajo de atención en la salud mental a los inmigrantes desde los años 80 nunca había presenciado situaciones tan dramáticas como las actuales. Y por otra parte, considera que existe una **gran deshumanización** al abordar las migraciones de hoy, “ya que se presta muy poca atención a los sentimientos, las vivencias de los protagonistas de la migración, los inmigrantes”. En relación con el Síndrome de Ulises se plantea por qué no se diagnostica adecuadamente como un cuadro reactivo de estrés y, al contrario, se trata a los inmigrantes como enfermos/as depresivos/as, psicóticos/as, enfermos/as somáticos/as, **actuando de este modo el sistema sanitario como un nuevo estresor para los/las inmigrantes.**

Existe una estrecha relación entre duelo, su tramitación y la subjetividad de la época. En el discurso capitalista, de la época actual, se hace rechazo de la muerte, que se evidencia por la reducción de los ritos para tratar la muerte, así como la intolerancia ante el vacío de la pérdida de objeto provoca. Estas cuestiones redundan en la sustitución del trabajo detallado del duelo, “pieza por pieza”, por la inmediatez de la oferta de objetos del mercado que tratan de eliminar el dolor que despierta el duelo. Porque, en todo caso, la función del duelo apunta a un nuevo posicionamiento del sujeto en relación al deseo (Fanjul, 2013, pp. 10-11). Para profundizar en este punto, y siguiendo a Hebe Tizio (2012), ésta diferencia entre síntoma subjetivo y síntoma social. Coloca la importancia de ayudar a regular, incorporando una idea del límite. Esto supone tener en cuenta la dimensión del sujeto y su responsabilidad. El síntoma es la forma que un sujeto ha encontrado para tratar la vida. Hay momentos críticos en la vida, la adolescencia es uno de ellos. Hay que investigar qué función cumple el síntoma y que pasa con eso. Puede dar cuenta de una defensa que no esté aceptada socialmente, por ello conviene desarrollar un trabajo de reubicar, buscando puntos de apoyo en su red de circulación. Frecuentemente, los imperativos adaptativos y normalizadores del Otro social desestabilizan los esfuerzos del sujeto por restaurar un orden y elaborar una explicación que le dé sentido. Muchas veces las defensas desestabilizan la red por la que circula. El síntoma social es lo que el discurso dominante ubica como problema porque perpetúa el orden establecido. Cuando el síntoma subjetivo se reduce a trastorno, se borra la dimensión del sujeto. Por ello, hay que separarse del síntoma social (como trastorno) para poder ver la dimensión del síntoma subjetivo, desde cada lugar de trabajo. El síntoma subjetivo anuda al sujeto, lo define como una forma de ser. Es importante sentir que las cosas tienen un sentido. Que la palabra no agota lo real. Por ello, hay que tener prevención sobre el uso indiscriminado de los protocolos de actuación, ya que el protocolo puede deshumanizar y aislar al sujeto (tratado como objeto). La forma de salir de estas cuestiones es la conversación, el psicoanálisis sería la transferencia (la relación con el/la Otro/a), una conversación de verdad, dirigirse al otro/a y trabajar con ella/él.

Finalizaremos este apartado recordando las aportaciones de Beiruti (2008) en su artículo “La inmigración en la encrucijada de la adaptación” en donde plantea que es necesario tener en cuenta una serie de factores que pueden favorecer la “adaptación” de la población migrante, como son por ejemplo:

- Las actitudes proactivas de apoyo y solidaridad por parte de la sociedad de acogida.
- El acceso a un empleo digno, una vivienda sana, la educación y la salud.
- La agrupación familiar.
- Acciones interculturales.
- El fomento de las asociaciones étnico-culturales por su papel socializador, ya que ayuda al migrante a mantener lazos afectivo-culturales con su país de origen y favorece el mantenimiento de cierto estatus social. Considera que es importante promover las relaciones con asociaciones locales y ONGs, favoreciendo el intercambio intercultural y evitando el “enclaustramiento en la propia cultura”. Es necesario, por tanto, impulsar medidas que faciliten la participación activa de los migrantes en todas las actividades productivas, sociales, culturales y políticas; en definitiva, se reivindica que sean considerados/as como ciudadanos/as de pleno derecho.

5.3. BREVES APUNTES SOBRE LA ESCUELA ANTE EL DUELO MIGRATORIO

García y Goenechea (2009), en su libro *Educación intercultural análisis de la situación y propuestas de mejora*, plantean una serie de cuestiones que considero de interés reflejar en este apartado, aunque serán desarrolladas con mayor profundidad en el capítulo 6 de esta tesis.

La edad en que se produce la migración va a influir en el impacto de la experiencia migratoria. Los migrantes de primera generación viven entre dos sistemas referenciales (el de la sociedad de origen y el de la receptora), sus hijos viven más de cara al presente y hacia el futuro. No obstante, niños/as y adolescentes se ven implicados/as en el proceso migratorio, ya sea de forma activa o pasiva. Se enfrentan a una experiencia de varios duelos que interactúan con los propios de la adolescencia: desprenderse de su contexto natural y sociocultural de origen (paisajes, familiares, amistades), cambios de escuela, muchas veces cambia de lengua (usos lingüísticos distintos), sentir el estrés que padece su familia, etc. (García y Goenechea, 2009, p. 140).

En el período de asentamiento, dependiendo mucho de la acogida del medio, las y los adolescentes pueden vivir una disminución de la contención afectiva (Winnicott, 1965) por parte de su familia. La escolarización va tener una función “normalizadora” fundamental; es el espacio privilegiado para la manifestación de las dificultades de adaptación, además de constituir el medio de acogida, donde sus iguales les van a valorar o bien van a sentir el

rechazo. La importancia de las políticas educativas para favorecer una adecuada acogida, y la necesaria inclusión en el sistema educativo, con garantías de éxito, se va mostrar imprescindible. Este aspecto lo abordaremos en el capítulo seis de esta tesis.

Ante el rechazo que puedan vivir los migrantes en la sociedad receptora, García y Goenechea (2009) plantean que pueden desplegarse varias estrategias de afrontamiento: a) Negar la nueva sociedad (guetización); b) Asimilarse (con pérdida de su identidad); c) Adaptarse “para sobrevivir”; d) Integrarse. Y añadiríamos, incorporarse o insertarse como ciudadanía instituyente⁸⁹, en una sociedad transformada en intercultural e inclusiva.

En todo caso, para que la escuela pueda favorecer la elaboración de los conflictos de identidad y el duelo migratorio, se debe tener en cuenta que a este duelo hay que añadir las dificultades propias de la adolescencia, y de otros duelos familiares, escolares, etc. Y que sus familias también están pasando por procesos de duelo, que pueden condicionar el despliegue de los niveles de contención emocional que necesiten. Por ello, destacamos el importante papel de una escuela intercultural, abierta a todo el alumnado, en donde no conviene dramatizar los efectos de la migración, pero sí abordarlos desde un planteamiento educativo, comprensivo y comunitario. La conexión de los diferentes servicios públicos que atienden a la población adolescente (Educación, Salud y Servicios Sociales) es clave para el desarrollo de una política educativa intercultural, inclusiva y comunitaria.

Finalizaremos este apartado dando cuenta de las investigaciones desarrolladas por Timoneda⁹⁰ (2007, 2012, 2014a, 2014b), a partir de la teoría PASS de la inteligencia, debido a la importancia que tiene enfocar educativamente los procesos emocionales, como parte inseparable de los procesos cognitivos y de aprendizaje en general. De forma muy resumida diremos que Carme Timoneda concibe la inteligencia de una forma dinámica, a partir de los estudios de Luria (1980), en donde se describe el funcionamiento del cerebro consciente como la interacción de cuatro procesos cognitivos: planificación, atención, simultáneo y secuencial. Sin detenernos en las características de estos procesos, sí podemos plantear que los diferentes procesos de socialización escolar contribuyen a desarrollar diferentes perfiles o estilos cognitivos, en relación directa con los estilos de enseñanza. Por otra parte, los estudios de Deloux (1999) sobre el procesamiento del dolor han constituido una aportación importante para comprender el componente emocional presente en todo proceso de aprendizaje. En resumen, lo que nos viene a plantear Deloux es que ante una situación de peligro, o cuando éste es percibido como tal, se desencadena una respuesta de defensa, antes de que tenga lugar el proceso cognitivo de la planificación. Y esto es así porque se ponen en funcionamiento estructuras relacionadas con

⁸⁹ Conviene, en este apartado, recordar las investigaciones desarrolladas por el colectivo Ioé sobre los modos de asentamiento de las y los migrantes en la sociedad receptora, así como las distintas representaciones de la ciudadanía y de la educación en la sociedad receptora, y recogidas en el apartado 2.2.6., de esta tesis.

⁹⁰ Carme Timoneda Gallart es directora de la fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía y Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. En la dirección www.fcarmevidal.com Web de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía, en el apartado publicaciones están disponibles diferentes artículos, ponencias y trabajos de investigación y/o divulgación relativo a la cognición, emoción y aprendizaje.

el procesamiento emocional, es decir, con el sistema límbico, en concreto, la amígdala; estructura que tiene como función fundamental captar si el estímulo en cuestión es “potencialmente peligroso o doloroso”. La respuesta que se desencadena, en caso de ser valorado éste como un estímulo que genera dolor, es una respuesta automática, inconsciente, en muchos casos incongruente y, como hemos dicho, tiene lugar antes de que se ponga en marcha el funcionamiento cognitivo pertinente. Por otra parte, todas las experiencias vividas sabemos que conllevan un sentir emocional, por lo que existe una memoria emocional o determinada sensibilidad emocional, que se puede traducir en bloqueos emocionales, en definitiva, en conductas defensivas. Es necesario, por tanto, almacenar nuevas experiencias de signo contrario a las que causan dolor. Cognición y emoción forman parte de un todo, aunque los mecanismos cerebrales que las generen sean diferentes.

Todo esto tiene **implicaciones para la orientación educativa y la tarea docente**. En el caso del alumnado de origen extranjero podemos plantear las siguientes consideraciones:

- Las experiencias vividas, de interacción dentro de la familia, así como experiencias educativas formales y no formales, pueden generar **procesos cognitivos diferentes**. En el caso de los contextos escolares, se pueden priorizar unas funciones respecto a otras (procesamientos secuenciales de la información frente a los simultáneos, o viceversa), o bien, por estar sometida o sometido a experiencias de reajuste emocional, en donde situaríamos la elaboración de los duelos. Los duelos generan bloqueos emocionales y, en el caso de las interacciones dentro de la familia, se pueden dar varias situaciones, como pueden ser: separación de la madre, del padre, o de las figuras de apego, por el proyecto migratorio, con el establecimiento de nuevos vínculos afectivos, cambios de figuras de referencia, reajustes familiares con nuevas agrupaciones, roles maternos y paternos difusos, etc.; en un contexto vital de transición como es la adolescencia, con la vivencia de sentimientos encontrados que, en ocasiones, generan un gran sufrimiento.
- **Los bloqueos emocionales se manifiestan, a nivel cognitivo**, en un bloqueo en los procesos de planificación y de atención en el procesamiento de la información, por lo que el papel del profesorado sería el de mediar, para estimular de planificación en el aprendizaje, que permitiera la adquisición de mayor seguridad. Al tiempo que convendría detectar que si se ponen en marcha, fundamentalmente, procesos secuenciales del procesamiento de la información activados y desarrollados por enseñanzas más bien repetitivas, el ritmo de aprendizaje va a ser lento.
- Las **situaciones de reajuste emocional** generan un “terremoto interno” en el que se hace necesario reconstruir ese mundo interior. Es importante que la persona encuentre “buenos diques de contención”, ante la incertidumbre provocada por diferentes cambios y transiciones que se están viviendo, y para que tenga lugar un aprendizaje sin dañar la autoestima. Hay que tener en cuenta que a la inseguridad se añaden distintos estilos de aprendizaje y diferentes ritmos de aprendizaje. Para favorecer la seguridad y

la confianza en sí mismo del alumnado, es importante desarrollar los procesos de planificación y de toma de decisiones, en un ambiente de reconocimiento y de empatía. En estos casos, la comunicación indirecta, a través de metáforas, pueden ayudar a facilitar la tarea, ya que generan menos respuestas defensivas. El trabajo en equipo, por proyectos, las fórmulas de aprendizaje servicio, la pedagogía de la experiencia⁹¹, el partir de las necesidades del alumnado, etc., facilitarán el desarrollo no solo de los procesos de planificación y de atención, sino los de un aprendizaje con sentido.

- **Las circunstancias personales y familiares** que acompañan al proceso migratorio pueden generar creencias de identidad negativa, en tanto que atribuciones sobre sí mismos del tipo “soy incapaz de...”, “soy un desastre en...”; ante las experiencias de sufrimiento sentidas como negativas, que provocan inseguridad, dando cuenta de la existencia de un malestar emocional.
- **¿Cómo ayudar a la elaboración de su duelo migratorio?** Solo desde la comprensión de la situación que vive el alumnado, seremos capaces de entender que es importante dedicar tiempo para “encontrarse a sí mismo” y que pueda encontrar también “un sitio”, en el nuevo entorno. Es necesario entender también que los cambios que sufren, como consecuencias de las transiciones demográficas y psicosociales que viven, afectan a la seguridad en sí mismos, y pueden generar creencias tanto positivas como negativas. Sin embargo, estas últimas sabemos que son expresión de la inseguridad, por lo que necesitan una reorganización y reajuste de ese mundo emocional, que conlleva toda experiencia de duelo. Es necesario abrir el aula a la expresión de las realidades vividas, considerar el duelo migratorio u otros tipos de duelo, como algo que no es paralelo a la escuela. En resumen, hay que tener en cuenta que el alumnado recién incorporado está atravesando una transición, en la que afloran sentimientos de incertidumbre y de desconcierto (“nada es lo que era”, “la seguridad parece que ha desaparecido”, “las claves que conocía y me orientaban han desaparecido”), por lo que es necesario respetar los tiempos para la elaboración de los duelos, y **acompañar en ese proceso**, así como **valorar el bagaje cultural** acumulado por este alumnado. Sabemos que los bloqueos emocionales, que se observan a través de las conductas defensivas, tienen su origen en vivencias emocionales negativas, que generan creencias de identidad negativas, vinculadas a experiencias de abandono, o de rechazo, y que se expresan a través de la cadena significativa: “no soy digno de que me quieran” o “no valgo”.
- Sabemos que hay una serie de **variables que modulan el tipo de vivencia** que se realice en las diversas experiencias de transición; tanto en el alumnado que esté inmerso en situaciones de reagrupación familiar o de migraciones simultáneas (con sus familias),

⁹¹ Recomendamos la lectura del libro de Carbonell (2014). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. En donde se realiza un recorrido por experiencias educativas que se inscriben en el marco de la escuela inclusiva y el trabajo cooperativo, las pedagogías críticas, la perspectiva sistémica, el conocimiento integrado y los proyectos de trabajo, las pedagogías no directivas, la educación sostenible y las aportaciones de las “diversas inteligencias”: pedagogías que contribuyen a desarrollar un aprendizaje más sólido, crítico y creativo, así como a una mejor comprensión del mundo y al bienestar personal y colectivo.

procesos todos ellos frecuentes en el aula ordinaria. Estas variables son: momento vital en que se realiza la migración, el tiempo de separación con las figuras de apego, la edad del reencuentro, las expectativas ante la migración, el grado de participación en la decisión de migrar, etc. En todo caso, es muy importante que tanto en el ámbito familiar como en el escolar las relaciones sean de calidad y de calidez. El cariño, la paciencia, el compartir tiempo y experiencia, van a favorecer que doten de sentido y de significado a las “piezas de su vida”, en una narración digna, que genere una imagen más clara y nítida de la nueva realidad, y que les permita desarrollar un papel de agentes en su propio proyecto de vida.

Capítulo 6

INTERCULTURALIDAD Y ATENCIÓN EDUCATIVA

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

Sobre el escenario de las políticas educativas dirigidas al alumnado de origen extranjero **6.1**

Investigar para acompañar el cambio educativo y social: la importancia de la formación intercultural y crítica del profesorado y de las/los profesionales de los servicios públicos **6.2**

Capítulo 6. INTERCULTURALIDAD Y ATENCIÓN EDUCATIVA

Yo propuse en Pedagogía del oprimido que la educación no es neutra, es siempre política. Digo más, no existe práctica educativa sin ética y sin estética. Es preciso respetar la identidad cultural del estudiante y debemos enseñarle a aprender. De nada sirve una educación bancaria, en la que el alumno memoriza quilos de contenido que no tienen ninguna importancia para su vida.

(Freire, 2010, p.48)

Los valores que usamos en educación, así como las nociones de cultura y de identidad, no son inamovibles, sino que son una construcción social y, como tal, son susceptibles de ser modificados. Y esta modificación debe darse en culturas abiertas, aquellas en las que hay mestizaje, en una atmósfera de inclusión cultural, social y política (Essomba y Escarbajal⁹², 2014).

Afrontar los nuevos retos de la ciudadanía múltiple nos lleva a asumir el reto en educación con un compromiso ético con la igualdad, la justicia social y los derechos humanos. Por ello, la interculturalidad, desde la pedagogía, se debe entender como el principio vertebrador y debe impregnar todo el sistema.

El Consejo de Europa, en el Libro Blanco sobre diálogo intercultural (2008), ya declaraba que la educación intercultural debería tener en cuenta la pluralidad y la diversidad a todos los niveles: organizativo, contenidos, programas y método. En todas las materias se debería introducir el hecho pluricultural y analizarlo de manera crítica, independientemente de la presencia física del alumnado de varias culturas. Por esta razón creemos que la educación intercultural es una gran ocasión para construir y reconstruir continuamente el modo de hacer educación. En todo caso, la educación intercultural crítica supone incorporar la idea de práctica democrática y de participación ciudadana.

⁹² Essomba (2006, 2008a, 2008b, 2012a, 2012b, 2015) plantea la necesidad de desarrollar una política educativa y cultural de reconocimiento, así como la importancia de liderar escuelas interculturales e inclusivas. Por su parte, Andrés Escarbajal (2009, 2010, 2015) plantea la necesidad del trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva en comunidades interculturales y democráticas. Las cinco recomendaciones que plantea para formar a profesionales de la educación sobre diversidad cultural e interculturalidad en clave crítica son las siguientes: articulación de la formación inicial y continuada; transformación curricular y desarrollo profesional; un enfoque renovado de la persona (reducción del etnocentrismo, evitar prejuicios y estereotipos en la gestión de la interacción social, y evaluar las necesidades sociales del contexto real y presente); un enfoque renovado del contexto y una formación de formadores en red al servicio del proyecto intercultural.

6.1. SOBRE EL ESCENARIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO

Para la elaboración de este apartado seguiremos las aportaciones de autores de relevancia en el plano internacional y europeo sobre temas de inmigración y educación. Nos referimos a Banks⁹³ (de la Universidad de Washington), con su interés en cómo la inmigración global está planteando un reto para las nociones institucionalizadas sobre la educación y la manera en que los estados están gestionando este reto, y a Miquel Essomba (Coordinador general de la red SIRIUS sobre políticas de inmigración y educación de la Unión Europea), que señala los puntos fuertes del debate de esta red, en España, en 2013, con el objeto de diagnosticar la implementación de las políticas de escolarización básica obligatoria del alumnado de origen extranjero y explorar posibles direcciones en las políticas educativas de atención al alumnado de origen extranjero. Las aportaciones de estos autores y otros también relevantes en el campo de la interculturalidad se encuentran recogidas en el monográfico de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, de abril de 2014, titulado: *Interculturalidad y atención educativa a la población inmigrada. Tendencias, modelos y experiencias*.

6.1.1. ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MATERIA DE ACCESO, PERMANENCIA E INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EL ESTADO ESPAÑOL

Se toma como referencia las principales conclusiones de la red SIRIUS en su encuentro estatal de 2013. Se pone el énfasis tanto en el alumnado de origen extranjero, como en la innovación política y en actualizar la mirada acercándose al tema de forma retrospectiva y prospectiva.

Sobre las políticas de acceso

Desde un punto de vista normativo, el derecho de los hijos e hijas de extranjeros a su escolarización básica obligatoria en España está garantizado por el principio de igualdad y la no vulneración del derecho universal de estos menores a la educación (artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Cualquier menor de origen extranjero entre los 6 y 16 años debe acogerse a lo estipulado en materia de educación al igual que sus iguales

⁹³ James Banks (2007, 2015) plantea que una educación para la ciudadanía transformativa debe ser puesta en práctica en las escuelas para que los estudiantes logren identidades globales, regionales, nacionales y culturales claras y reflexivas, y para que entiendan cómo dichas identidades están interrelacionadas y construidas. Esta educación reconoce y valida las identidades culturales de las/los estudiantes y les otorga igualdad cívica en el aula y en la escuela. Tiene sus raíces en el conocimiento académico transformativo y permite a los estudiantes a adquirir la información, competencias y valores necesarios para hacer frente a la desigualdad de sus comunidades, naciones y del mundo, para así desarrollar perspectivas y valores cosmopolitas y tomar la iniciativa para crear comunidades sociedades multiculturales justas y democráticas. La educación para la ciudadanía transformativa ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias en cuanto a la toma de decisiones y cohesión social que son necesarios para detectar problemas en la sociedad, adquirir conocimiento relacionado con su hogar y lengua, cultura de la comunidad, identificar y aclarar sus valores, y emprender una acción individual o colectiva meditada que permita mejorar la comunidad local, el Estado-nación y el mundo (Banks, 2015).

de nacionalidad española. En la última reforma de la Ley de Extranjería, Ley Orgánica 2/2009, se modifica el artículo 9.1 del anterior y se declara que “los/las extranjeros/as menores de 16 años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles”. Sin embargo, este derecho y deber a la escolarización se vincula con la obtención de la documentación legal necesaria para residir en el territorio español por parte de sus progenitores: “los extranjeros residentes que tengan en España menores a su cargo en edad escolarización obligatoria, deberán acreditar dicha escolarización, mediante informe emitido por las autoridades autonómicas competentes, en las solicitudes de renovación de su autorización o en su solicitud de residencia de larga duración” (artículo 9.4). El acceso a la educación se rige por el mismo principio de igualdad⁹⁴, así queda reflejado en el artículo no modificado de la Ley Orgánica 3/2006 de Educación, en cuyo artículo 78.1 establece que: “corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad escolarización obligatoria”, y en el 84.3 se determina que “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, “raza”, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Se destaca la necesidad de atender a las políticas de acceso a la escolarización del alumnado de origen extranjero como una prioridad. Se subraya la importancia de establecer políticas de reequilibrio. Representantes de la administración local reivindican el papel de las comisiones de escolarización, responsables de velar por un acceso a la escolarización basado en igualdad de oportunidades, con independencia del origen del alumnado, y garantizando procesos de equidad a la hora de distribuirlo. También se hace hincapié en las **políticas acogida**, que van más allá de dispositivos individuales o institucionales, y abarquen un espectro más amplio que cubran el conjunto del territorio donde el/la recién llegado/a su ubica. Se considera que un ejemplo de buena práctica lo constituye el programa de planes educativos de entorno de la Generalitat de Cataluña.

⁹⁴ Los participantes en la reunión de SIRIUS (2013) manifestaron que tal principio se ve reiteradamente vulnerado en la realidad cotidiana, y la dinámica de la sociedad española desarrolla problemáticas asociadas al acceso la escolarización de este alumnado. La consecuencia inmediata es el incremento potencial de riesgo a la hora de que el sistema educativo cumpla su función de proporcionar oportunidades para la igualdad. Se constata un hiato entre norma y sociedad, y por ello se pone en tela de juicio la posibilidad de que el sistema educativo actúe como constructor de igualdad social. Esta situación puede verse reflejada en dos dinámicas sociales contrarias a cohesión: la dualización y de guetización del sistema. En este sentido, se mantiene el desequilibrio de ratios en la escolarización del alumnado de origen extranjero según titularidad del centro. Según fuentes del MEDC en 2013, si bien en 2012 la distribución global del alumnado de régimen general según titularidad se distribuía con un 68,3% para los centros públicos, un 25,4% los concertados, y un 6,3% los privados; los centros públicos escolarizan por las enseñanzas de régimen general al 82,5% del alumnado extranjero, entre los concertados el porcentaje se limitaba al 13,7%, y los privados al 3,8%. Por otra parte, se mantiene el problema en el acceso a estudios postobligatorios por parte del alumnado de origen extranjero. En un estudio de ámbito autonómico se refuerza la percepción de que existe un elevado desequilibrio en la proporción del alumnado de origen extranjero y español que accede a la enseñanza secundaria posobligatoria, “la población extranjera es la que aparece como más infrarrepresentada, especialmente en el bachillerato, y con niveles más altos de abandono escolar prematuro” (Sánchez y Sandín, 2013).

Se identifican tres importantes retos de avance en el **acceso de la escolarización del alumnado extranjero**:

- Necesidad de **trabajar en red**. Importancia de que existan modelos operativos concretos que permitan visualizar cómo llevar a cabo un trabajo en red de forma óptima. Importancia de identificar modelos de trabajo a nivel europeo y analizar cómo trasladar buenas prácticas a municipios españoles.
- Importancia de los **recursos para la educación**, con el fin de avanzar en la dimensión política y social del acceso del alumnado de origen extranjero a la escuela. Continuidad de las Comisiones de escolarización o iniciativas como los planes educativos de entorno.
- Necesidad de vertebrar un sistema que facilite datos de libre acceso a los/las investigadores/as y agentes sociales con el fin de utilizarlos con fines de mejora a la hora de realizar un seguimiento sistematizado de las políticas de matriculación, de acogida y de transición entre etapas educativas.

Sobre las políticas de permanencia en el Sistema Educativo

La permanencia del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo se vincula a la capacidad de dicho sistema de proporcionar una **escolarización de calidad**. La LO3/2006 de educación lo recogía en el artículo 78.2: “las administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que accede de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, a sus conocimientos, edad e historial académico, de modo que se puede incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación”. Los principios rectores de dicha calidad responde a una estrategia de atención a la diversidad basada en tres grandes aspectos: la atención individualizada, la inclusión y la colaboración familia escuela (artículo 79, Ley Orgánica 3/2006).

Se destaca que los resultados académicos del alumnado de origen extranjero son peores respecto al alumnado de origen español, así como su proporcionalmente elevada tasa de **absentismo y abandono escolar prematuro**. Las investigaciones de ámbito internacional apoyan estas tesis desde hace tiempo (OCDE, 2006; EURYDICE, 2009; OCDE, 2012). No obstante, en nuestro contexto existen estudios longitudinales recientes que ponen de manifiesto que, si bien se ratifica el inferior rendimiento académico del alumnado de origen extranjero, se cuestiona que el abandono escolar prematuro sea superior al de los de origen español (Portes y Aparicio, 2013). Se plantea por tanto la necesidad de avanzar en dos tipos de políticas: la de **prevención del fracaso escolar** y la de acompañamiento los **procesos de transición**. Uno de los efectos de las transiciones demográficas es la movilidad ligada al

desarrollo del proyecto de vida de un individuo, familia o comunidad, con implicaciones tanto a nivel social como a nivel educativo, en lo que denominamos cohesión social y fracaso escolar, respectivamente. La identidad transnacional sería aquella vinculada, en el tránsito bicultural, entre los intercambios de la sociedad de destino y de origen. De ahí la importancia de las políticas de reconocimiento y la inclusión social cultural. En las sociedades plurales y heterogéneas la cohesión social requiere de un esfuerzo político y social, un esfuerzo que implica el desarrollo de políticas de reconocimiento. Entendiendo el reconocimiento como el enriquecimiento mutuo a través de la aceptación y valoración del otro/a en el diálogo social. En sociedades heterogéneas hay que hacer un esfuerzo para mantener la cohesión social en base a un proyecto social y político compartido. Por ello se hace imprescindible la participación, el reconocimiento mutuo y el diálogo. En este sentido, la escuela se convierte en el espacio formal de socialización, en el único contexto en que las personas más allá de su condición religiosa, étnica, nacional, lingüística, participan en actividades compartidas, apropiándose de un legado históricamente acumulado y valorado por parte de una determinada comunidad⁹⁵ (Esteban y Vila, 2013, p. 13). Sin embargo, en la escuela son devaluadas las prácticas culturales y lingüísticas de las minorías, en este caso, migrantes, interpretándose el fracaso de éstas desde la teoría del déficit cultural, cuando en opinión de Moll (2005), lo que se da es un “déficit interpretativo”, en el sentido de lo que se produce realmente es una subordinación cultural cimentada a través de relaciones de dominación y subordinación en el orden político y económico (Tozer, 2000).

Con respecto a las políticas dirigidas a la prevención del fracaso escolar del alumnado de origen extranjero, se considera básico desplegar políticas de gobernanza del sistema favorables al desarrollo de **condiciones diversificadas para el éxito. Los proyectos de aprendizaje-servicio o las comunidades aprendizaje** aparecen como propuestas de diversificación curricular óptimas para fomentar el éxito escolar de este alumnado en particular, y de todos los alumnos en general. A su vez, también se subraya la importancia de las **actividades de orientación y de acción tutorial** como espacios privilegiados para trabajar conjuntamente entre alumnado, familia y profesorado para el éxito.

Con relación al acompañamiento en los **procesos de transición**, se identifican dos momentos claves en los cuales se observan dificultades por parte del alumnado de origen extranjero para completar dicha transición, en condiciones de igualdad, respecto a sus iguales de origen español. Se trata de los procesos de transición en el marco de la enseñanza básica obligatoria (de Primaria a ESO) y en el seno de la enseñanza secundaria (obligatoria a posobligatoria). Políticas conducentes a paliar tales fenómenos serían necesarias en todos los territorios.

Para que las políticas de prevención y de acompañamiento dispongan no solo de oportunidades para su despliegue, sino también para su sostenibilidad en el tiempo, se indican **cuatro**

⁹⁵ Para profundizar en estos aspectos se recomienda: Esteban-Guitart y Vila (2013). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

condiciones estructurales que deben ser consideradas: autonomía de gestión curricular, coordinación interdepartamental, aprendizaje para la participación desde la libertad y diversificación de los equipos profesionales.

Se identifican tres importantes **retos de avance**, al reflexionar sobre la calidad de la escolarización de este alumnado:

- El éxito escolar del alumnado extranjero, vinculado a su permanencia en el sistema hasta completar como mínimo un ciclo de estudios posobligatorios, no solo tiene que ver con el tiempo escolar sino con el **tiempo extraescolar**. La posibilidad de contar con recursos culturales y sociales que complementan y acompañan el proceso de escolarización es vital para ese tipo de alumnado a la hora de prevenir su fracaso, debido, sobre todo, a la desigualdad de sus niveles de capital económico, social y cultural con relación a sus iguales de origen español.
- Resulta necesario definir un modelo social hegemónico que entienda que la presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas no representa necesariamente una dificultad para el proceso de escolarización del conjunto del alumnado. **Los procesos de orientación y acompañamiento no solo se deben focalizar en los de origen extranjero sino sobre el conjunto.**
- Se destaca la necesidad de frenar la reducción del gasto en educación, puesto que si bien el gasto no es suficiente para apuntalar el éxito escolar del sistema, sí es necesario (Calero, 2008).

Sobre las políticas para el fomento de la integración social desde la escolarización

Las políticas educativas que velan por el derecho a la integración del alumnado de origen extranjero, así como por su acceso y permanencia en condiciones de igualdad de oportunidades, lo que buscan en esencia es el objetivo de la integración social de éstos: “los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social” (artículo 9.3 de la Ley Orgánica 2/2009 de reforma de la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social). Se destacan dos dimensiones políticas que se consideran como más relevantes para favorecer la integración social efectiva: **los recursos utilizados y la construcción de convivencia.**

Las políticas de gestión de recursos aparecen como recurrentes y relevantes ya que son claves para el éxito en la escolarización de este alumnado. Se propone reforzar tres tipos de políticas dirigidas a la gestión de recursos, con el fin de apuntalar el éxito escolar conducente a la integración social:

- Políticas de incremento de recursos indirectos, es decir, **incremento de más personal** que puede llevar a cabo los programas de atención individualizada, de **diversificación curricular o de acompañamiento los procesos de transición**; puesto que dichos programas no contienen solo una carga escolar, sino también social, la presencia de más personal, una atención de calidad.
- **Políticas de incremento de recursos directos, es decir, incremento de becas y ayudas.** El alumnado de origen extranjero, de acuerdo con la ley (Ley Orgánica 2/2009 de reforma de la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social), debe estar en condiciones de igualdad con respecto a la atención de este tipo de recursos: el derecho la educación de los extranjeros menores de 16 años “incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles” (artículo 9.1).
- **Políticas incremento de capital cultural del sistema, lo que implica entre otras cosas prestar una atención preferente a las políticas de formación del profesorado.** Dicha información no debe concentrarse en aspectos estrictamente tecnológicos de la profesión sino también éticos. Resulta imprescindible abordar al profesorado en su dimensión de ciudadano/a con respecto sus **estereotipos y prejuicios**, y su actitud a la hora de generar mecanismos de preferencia que excluyan al alumnado extranjero de las dinámicas generadas, en tanto que construyen un universo simbólico de exclusión implícita, dentro de las aulas, donde el alumnado de origen extranjero tiene su presencia.

Las políticas promotoras de convivencia se dirigen a fomentar la convivencia más allá de la coexistencia (Giménez, 2010), e incrementan las oportunidades para que el impacto de la escolarización sobre la integración social surja efecto. Se señala la necesidad de atender a tres tipos de políticas que permitan avanzar en ese terreno:

1. **Políticas dirigidas a combatir la invisibilidad y, por tanto, la desatención de determinados perfiles alumnado de origen extranjero.** Por ejemplo, aquellos que, por motivo de ser nietos y bisnietos de los primeros migrantes, quedan en invisibilidad en su proceso complejo de construir identificaciones y relaciones sociales sin tener en cuenta su bagaje cultural familiar. Por otra parte, hay que tener en cuenta el alumnado de origen extranjero que, por encontrarse en territorios con baja presencia de población extranjera, no se llevan a cabo acciones para atenderles y se consuman procesos de asimilación encubierta.
2. **Políticas dirigidas a vertebrar un modelo de gobernanza escolar que resulte favorable a la construcción de convivencia.** Resulta positivo resaltar el valor básico de la comunidad educativa como un espacio natural integración social más allá de los aprendizajes escolares, y apostar por un **modelo de liderazgo distribuido**, que permita

oportunidades a todos/as de experimentar el reto de participar. Importancia de promover políticas dirigidas a la formación de los miembros de la comunidad educativa en **habilidades sociales relacionados con la mediación**.

3. **Políticas dirigidas a priorizar la satisfacción de necesidades integración social del alumnado de origen extranjero en edad adolescente.** Se trata de un momento evolutivo clave de las personas en el cual se sientan las bases de una construcción armónica de la **identidad cultural** (Torrebadella y Tejero, 2005), y pueden definirse **expectativas futuras** de integración o de exclusión.

Sobre la necesidad de un modelo integral de políticas educativas de atención al alumnado de origen extranjero

En este modelo integral hay que tener en cuenta políticas educativas que se basen en los siguientes elementos: la innovación política como clave para el éxito, la necesidad de basarse en la comunidad, de naturaleza sistémica y promotoras de la inclusión.

La innovación⁹⁶ política como clave para el éxito

La educación del alumnado de origen extranjero aparece como un reto básico para el desarrollo social. Las condiciones globales y complejas del mundo actual, así como el contexto del Estado español, en estos momentos, **exigen la implementación de procesos de innovación política**. No se pueden diseñar y aplicar políticas para una nueva situación social desde antiguos planteamientos. La posibilidad de generar oportunidades para la igualdad, no solo en el plano normativo, sino desde la praxis social requiere de nuevas reglas. Los sistemas educativos por lo general tienden a ser ellos mismos fuente de desigualdad, “como (...) Las investigaciones sugieren que, **las identidades étnicas y la situación económica** están fuertemente correlacionadas y los estudiantes blancos y de clase media están siendo favorecidos por las políticas de educación con efectos significativos en la educación que se pone a disposición (...). Las políticas que han tratado de comprender estos efectos negativos solo han tenido un éxito marginal” (Beach y Sernhede, 2011).

Tres principios que debe seguir la innovación política dirigida a apuntalar el éxito escolar del alumnado de origen extranjero son los siguientes:

1. **Promover un enfoque comunitario** en lugar de un enfoque escolar, mediante el reconocimiento de la importancia de todos los actores de la comunidad en educación.

⁹⁶ Una de las tesis fundamentales que subyacen al discurso que SIRIUS ha elaborado en torno a las políticas educativas dirigidas al alumnado de origen extranjero: la clave no está en el qué, sino en el **cómo se debe transitar del diseño a la implementación de las políticas**.

2. Integrar a todos estos factores **una red articulada de profesionales** en la cual lo pertinente no es “quién hace qué”, sino “cómo lo hacemos juntos”.
3. Crear nuevos formatos escolarización bajo el **principio de inclusión**.

De las políticas basadas en la escuela a las políticas basadas en la comunidad

Se constata que las políticas educativas siguen siendo diseñadas a partir de un enfoque de la escuela tradicional y que no se acaba de romper del todo la **identificación entre educación y escolarización**. La evidencia empírica pone de manifiesto que una focalización exclusiva en la escuela limita las posibilidades de acercarse a las causas subyacentes que existen, por ejemplo detrás del abandono escolar prematuro. Lyche (2010) afirma que “las medidas preventivas, deben tener en cuenta no son las causas visibles directamente de la deserción escolar, sino también las causas subyacentes que influyen en el **proceso acumulativo de desvinculación del/la estudiante** que en última instancia conduce a la decisión de abandonar la educación o la formación”. Es necesario llevar a cabo un **proceso de contextualización**, en el marco de la **innovación⁹⁷ política en materia de escolarización del alumnado extranjero**, que permita articular las políticas que afectan a la escuela y a la comunidad de referencia. La innovación, en este ámbito, implica políticas destinadas a:

1. **Coordinar** un sistema escolar articulado dentro de una comunidad, en lugar de políticas dirigidas a las escuelas de forma segregada respecto al resto.
2. Facilitar la participación estratégica de las familias del alumnado de origen extranjero, mediante la creación de un **sentido de pertenencia**, y el establecimiento de **una relación positiva**.
3. **Reforzar el papel educativo de los grupos y las instituciones de la comunidad** de referencia de las escuelas, poniendo de relieve su papel educativo.

De las políticas educativas de naturaleza sectorial a las políticas educativas de naturaleza sistémica

Se percibe como disfuncionales, a la hora de proporcionar una calidad adecuada en el proceso de escolarización del alumnado de origen extranjero, los planteamientos de la teoría clásica de las organizaciones, propias del taylorismo, en las que se han organizado la mayoría de los sistemas educativos, de acuerdo con la regla del “uno”: una asignatura, un/a maestro/a, una

⁹⁷ Los espacios promovidos por la red SIRIUS pueden resultar significativos para experimentar buenas prácticas de innovación política en relación con el acceso y la permanencia de integración social del alumnado de origen extranjero como protagonista de su propio proceso educativo.

lección, una aula, etc. La innovación pasa porque quienes diseñen e implementen políticas **superen una perspectiva estructural-funcional del sistema educativo**, y se imbuyan de una **perspectiva más relacional**, en la cual la clave del éxito no reside en los componentes del sistema sino en el sistema de relaciones que éstos establecen entre sí, dentro y fuera del contexto escolar. Al alumnado de origen extranjero, además de aplicar la regla del “uno”, se le añade la regla del “especial”, a un alumno especial, que debe seguir un programa especial, en un aula especial, con un profesor especial, lo que acaba dificultando en muchas ocasiones la permanencia y, sobre todo, la deseada inclusión socioeducativa del alumnado.

Emerge, pues, una perspectiva que fomenta la innovación en este aspecto y que podemos calificar como sistémica:

“Sistémico no significa que los diversos elementos se pueden describir como vinculados sin más. Eso solo sistémico en teoría. Es la práctica lo que cuenta. Por lo tanto, las estrategias sistémicas requieren apoyo y esfuerzos de mejora en el ámbito de todas las escuelas y todos los distritos. (...) La capacitación profesional, el trabajo en grupo y una pedagogía profunda, acelerada por la tecnología, son en efecto procesos que sustentan, de hecho reclaman, a todas las escuelas que participen en la mejora de su práctica” (Fullan, 2011).

Se apunta que la innovación promotora del paso de una naturaleza sectorial del sistema educativo a otra sistémica requiere políticas destinadas a:

1. Formar al profesorado en **pensamiento estratégico**. No solo aprender a enseñar al alumnado de origen extranjero, sino también aprender a hacer que su proceso de aprendizaje resulte significativo para éstos.
2. Facilitar el desarrollo de las escuelas como **comunidades profesionales aprendizaje** (Hargreaves, 2003), donde el profesorado puede disfrutar de las condiciones que permiten aprender unos de otros.
3. Regular medidas de lucha contra la discriminación en la escuela, desde un enfoque **sistémico, de “etnia”, de clase y de género**, como epifenómenos de un factor causante común, cruzado con la discriminación y la exclusión.

De las políticas promotoras de integración a las políticas promotoras de inclusión

Desde hace dos décadas, distintas leyes educativas han incorporado en su lenguaje la necesidad de dejar atrás el modelo de atención a la diversidad de la integración educativa, para asumir progresivamente el de inclusión educativa. La inclusión educativa del alumnado de origen extranjero se juega en todos los terrenos: **acceso, permanencia e integración social**.

El alumnado de origen extranjero se vería favorecido por políticas que promovieran la educación inclusiva, ya que esta educación, más allá de la escolarización, plantea una **normalización** que evite una estigmatización:

“La educación inclusiva es un proceso continuo cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y capacidades, características y expectativas aprendizaje de los estudiantes y sus comunidades, así como la eliminación de todas las formas de discriminación” (UNESCO, 2008).

La educación inclusiva resulta beneficiosa para el alumnado de origen extranjero porque aporta un efecto positivo de socialización, en vez de una profunda individualización:

“La educación se ha convertido cada vez más en individualizada para permitir cierta movilidad ascendente a los alumnos que lo desean y que tienen acceso al capital cultural y social que lo permite (...) Hay un problema en el nuevo milenio donde las escuelas se han convertido en incubadoras del individualismo competitivo y de movilidad individual” (Beach y Dovemark, 2009).

Frente a una perspectiva cada vez más individualista dentro de una lógica competitiva, se plantea la necesidad de forjar una innovación política que focalice **la socialización** como misión fundamental del sistema educativo para la integración social del alumnado de origen extranjero.

Es necesario, por tanto, que la educación inclusiva⁹⁸ sea vista como un espacio donde las personas pueden satisfacer sus necesidades, mediante patrones interactivos de aprendizaje y participación en actividades de cooperación, en la construcción del conocimiento. Se plantea que es necesaria una política de educación inclusiva que promueva que el aprendizaje del alumnado sea considerado por encima de la enseñanza del profesorado, y que permita que el alumnado de origen extranjero disponga de mejores oportunidades para ser vistos desde sus potencialidades y no desde carencias coyunturales.

El futuro de las políticas de atención al alumnado de origen extranjero

En la **perspectiva de investigación**, se considera que hay que avanzar, al menos, en los siguientes terrenos:

1. Estudio profundizado sobre el **nuevo papel de los poderes públicos locales y del territorio** en el contexto actual de recortes de competencias en materia de educación a

⁹⁸ Desde la red SIRIUS se realiza una propuesta de políticas educativas para facilitar alternativas de innovación política, caracterizada por: 1. Evitar los itinerarios académicos diferenciados prematuros, que vulneran el principio de comprensividad propio de un sistema basado en una educación inclusiva. 2. Promover un enfoque de derechos humanos y de educación para la ciudadanía como marco óptimo de reglas del juego de la convivencia presente y futura.

los municipios. Es un obstáculo a todo lo descrito para garantizar el ejercicio efectivo del derecho educación del alumnado de origen extranjero.

2. Información sistematizada que permita la monitorización, el seguimiento, el control y la evaluación y, en su caso, la denuncia de los **procesos de implementación y de innovación política en materia de educación y extranjería**. Con el fin de conocer y proponer mejoras.
3. Creación de experiencias de terreno basadas en **sistemas de relaciones significativas, cercanas, de clara referencia** para los/las alumnos/as origen extranjero, y que permitan incrementar su autonomía de forma progresiva. Ir a la búsqueda de su capital social y cultural invisibilizado, en tiempos de profundo revés económico en todas las esferas en general, y en la de los ciudadanos/as de origen extranjero en particular.

6.1.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FACTOR DETERMINANTE DE LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES INCLUSIVAS

Los centros educativos están diseñados para la homogeneización y estructurados en base una lógica del control. Por ello es importante apostar por **metodologías** que tengan en cuenta que una mente intercultural vitaliza el pensamiento de los alumnos, refuerza la solidaridad y el trabajo cooperativo y es la base para la construcción de entornos democráticos (Escarbajal, 2014, pp. 29-42). Para este autor, retomando las ideas de Ytarte (2010), propuestas en el *Libro Blanco de la Educación Intercultural*, es necesario un **replanteamiento de todo el sistema educativo**, al menos en tres direcciones:

- Desarrollar un **proceso cultural de reconocimiento normalizado** de la diversidad y de sus **narrativas plurales** en todas sus manifestaciones: revisar y modificar los currículos educativos en los que se trata a la diversidad como diferencia; poner en valor y promocionar las producciones culturales de todo el alumnado, sin etiquetar ni clasificar; y promocionar el multilingüismo.
- Implementar un proceso social de elaboración y compromiso con los **valores y principios democráticos**.
- Completar lo anterior con un proceso político institucional orientado a articular **programas socioeducativos** que favorezcan un marco común de convivencia y de sentido de pertenencia a una comunidad.

Los centros educativos y la inclusión

Un principio básico de la inclusión es proporcionar al alumnado **vínculos para construir juntos un tipo de educación que les haga más libres, autónomos y responsables**. Es un principio que busca afinidades esenciales para la vida colectiva, teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en las aulas (Arnaiz y Carbajal, 2011).

El centro educativo intercultural, inclusivo, es aquel que tiene una visión nueva de las relaciones entre culturas y es capaz de modificar e incluso transformar la estructura misma de la organización y de los métodos de formación, la relaciones entre los docentes, el alumnado, las familia, etc.; pero, sobre todo, la perspectiva con que se miran los saberes y las disciplinas (Santerini, 2010).

Educación inclusiva, en su progresión, sería como una escalera los peldaños que están integrados por culturas inclusivas, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, comportamientos inclusivos, etc. Por tanto, la inclusión debería impregnar todos los ámbitos educativos, tantos teóricos como prácticos (Casanova, 2011; Herrán e Izuzquiza, 2010).

En todo caso, hay que tener cuidado en las prácticas que desemboquen en un trato desigual a la diferencia; al fin y al cabo, somos mucho más iguales que distintos (Arroyo, 2013; Carbonell, 2002). Existen cuatro elementos que pueden ser de utilidad para “examinar la propia definición funcional de inclusión”, tanto para equipos directivos de centros escolares, como equipos de supervisión y para el profesorado (Echeita y Ainscow, 2011):

- La inclusión es un proceso.
- La inclusión busca la presencia, la participación del éxito de todo el alumnado.
- La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnado que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Todo ello implica la selección, elaboración y desarrollo de un currículum que no silencie las voces de ninguna cultura y de ni ninguna clase social; y que contribuya al crecimiento mutuo, que evite respuestas segregadoras y centradas en el déficit, para garantizar la igualdad, la calidad y la cohesión social (García-Fernández, 2012). Y todo ello pasa por una educación intercultural crítica.

Los centros educativos y la interculturalidad

Besalú⁹⁹ (2008) refiriéndose a la escolarización del alumnado extranjero, afirma:

“...las acciones llevadas a cabo, los planes diseñados, y los materiales y recursos usados responde más bien a una lógica que pretende defender a la escuela (profesorado y alumnado) de la presunta influencia desestabilizadora del alumnado extranjero, que a la idea, tachada a menudo de retórica y de políticamente correcta -es decir, inservible e irreal- de, por ejemplo, ofrecer, también al alumnado extranjero, una educación de calidad, o de revisar la organización y funcionamiento de la escuela para hacerla mejor para todos, más inclusiva y más eficaz”. (p. 87).

El problema no está en la diversidad en sí, sino en la situación de segregación a que se ven sometidos los etiquetados como “diferentes”, la discriminación que perciben y la ausencia de políticas públicas que promuevan el conocimiento y la interacción entre culturas, en un marco de ciudadanía común (Zubero, 2010). Y, en este sentido, el sistema educativo español contiene importantes elementos de discriminación por cuanto “favorece a los favorecidos y ofrece escasas posibilidades a los desfavorecidos, que son habitualmente los que experimentan el fracaso escolar” (Mayoral, 2010, p.2). En este sentido, Aguado (2009) sostiene que apostar por la interculturalidad implica el compromiso de abandonar las visiones restrictivas que la asocian con grupos sociales específicos (inmigrantes, gitanos, marginales) y asumirlo como enfoque que se dirige a todos y a cada uno de los miembros de la sociedad, y que afectan a todas las decisiones que se adoptan en un centro educativo.

En opinión de Besalú (2011), las políticas de excelencia educativa, tal y como las entiende la Unión Europea, no son políticas de equidad, porque no apuestan por la inclusión como concepto y praxis pedagógica, por la democracia y por el ejercicio de la ciudadanía.

La propia OCDE, en su informe *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja* (2012), advierte de que la separación temprana del alumnado y la segregación, eleva el fracaso escolar. Además, insiste en que el alumnado procedente de entornos económicos desfavorecidos tienen dos veces más probabilidades de caer en el fracaso escolar y en el abandono de las aulas.

⁹⁹ Besalú (2002, 2006, 2010, 2011) plantea la importancia de una educación antirracista. Considera que el racismo habita entre nosotros, en nuestra sociedad, en el currículo escolar, etc. La justificación de la desigualdad por motivos étnicos o culturales, la deshumanización del otro, la legitimación de la hegemonía de Occidente, están en la base de la cultura que aprendemos y vivimos, impregnan nuestra visión de mundo y también tus actitudes. El racismo es algo más que un conjunto de prejuicios y estereotipos, es un fenómeno profundamente ideológico, con formas variadas y sutiles, que sirve para justificar actitudes violentas, situaciones de explotación económica y social, el mantenimiento de determinados privilegios o la marginación de determinados colectivos o personas. Las líneas de trabajo, a nivel de centro, serían a varios niveles: el lenguaje; clarificar los mecanismos y procedimientos para controlar los incidentes racistas y para atender y resarcir a las víctimas; la voluntad de tomarse en serio el racismo debería tener su reflejo en los documentos institucionales de los centros; la importancia de que los centros educativos muestren su compromiso con la igualdad a través de la imagen que ofrecen y del ambiente y los recursos materiales que manejan; y el reflejo de la voluntad antirracista en el currículo escolar, en todas y cada una de las materias y de las actividades que se desarrollan en los centros.

Un centro educativo intercultural debe contar con un proyecto integrado de actuación que contemple todos los ámbitos educativos, éticos y sociales (Gómez, 2010). Este proyecto debe hacer énfasis en el esfuerzo para contrarrestar cualquier forma de exclusión, promover y fomentar valores y actitudes interculturales, y cambiar todas aquellas estructuras que dificulten la consecución de lo anterior. Los centros educativos deben transmitir que no podemos entender el discurso de la interculturalidad sin unos esquemas cognitivos y afectivos conectados entre sí; como también es insuficiente conocer las diversas culturas para una comprensión intercultural (Hill, 2006). Por eso, se considera que aumentar la **sensibilidad intercultural** (Straffon, 2003) **es aumentar la competencia intercultural**¹⁰⁰, que incluye comunicación y actitudes (Perry y Southwell, 2011).

6.1.3. ALGUNAS REFLEXIONES E INDICACIONES PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

La diversidad cultural de nuestra sociedad requiere una amplia reflexión sobre el rol de los centros educativos en la formación de ciudadanos/as, en la manera de educar para la convivencia en la diversidad (no solo cultural), y en el conocimiento de los derechos y deberes de cada uno (Santerini, 2010). El Consejo de Europa, en el *libro blanco sobre el diálogo intercultural* (2008), declaraba que la educación intercultural debería tener en cuenta la pluralidad y la diversidad lingüística y sociocultural a todos los niveles: organizativo, contenidos, programas y métodos, etc. En todas las asignaturas se debía incorporar el hecho pluricultural y analizarlo de manera crítica.

Hoy se habla ya de una educación intercultural de “segunda generación”, en la que la enseñanza debería renunciar a las visiones monoculturales y nacionales para mostrar una óptica más amplia y compleja de la humanidad. Por eso, seguir desarrollando modelos educativos monoculturales cuando la sociedad no es homogénea es como considerar que el éxito del alumnado de origen extranjero reside exclusivamente en si han conseguido la competencia lingüística (García Castaño y Rubio, 2011).

Una educación intercultural debe potenciar la **reflexión social y la autocrítica**. La interculturalidad consiste en ayudar a comprender la realidad desde distintos puntos de vista, desarrollar una visión plural del mundo, evitar el etnocentrismo y mejorar el rendimiento escolar. Es preciso incluir la perspectiva intercultural en cada materia impartida y en cada actividad; más aún, se trata de que los propios centros educativos sean realmente interculturales, en todos los sentidos, implicando a toda la comunidad (Escarbajal, 2009). En

¹⁰⁰ La competencia intercultural se define como “un conjunto de habilidades cognitivas y características afectivas y de comportamientos que hacen posible desarrollar una efectiva integración, en una variedad de contextos culturales” (Bennett, 2008, p.16).

este sentido, Soto (2006) plantea tres axiomas para afrontar la experiencia y el trabajo intercultural en el aula:

- a) Considerar la diversidad cultural de todas y cada una de las personas implicadas en el proceso educativo.
- b) Extremar la prudencia ante las informaciones sobre culturas de origen del alumnado y sus familias.
- c) Dotar de protagonismo la experiencia concreta, particular e individual y repensar las perspectivas abstractas, globales y colectivas.

Nuzzaci (2007) considera que son tres las condiciones indispensables para conseguir **aprendizajes interculturales**:

- a) La capacidad de comprender al otro sin negar la diferencia y sin que deje de ser él mismo.
- b) La capacidad de trabajar sobre las divergencias y conflictos, los malentendidos, las emociones y los sentimientos que suscita las diferencias de valores, estilos de vida y comportamientos.
- c) La capacidad y la voluntad de cooperar en la construcción de objetivos comunes.

Para profundizar en el discurso intercultural, en el que la cultura no sea vista como un repertorio de normas, usos, tradiciones, etc., sino como modalidad de relación y de interacción con el contexto, la dinámica de la clase debe estar orientada hacia la construcción de un saber estar con el otro que consolide “una ética del respeto y de la solidaridad como conocimiento de la interacción y como fundamento de las relaciones” (Grange, 2007, p. 42).

Si uno de los objetivos de la educación intercultural es propiciar la colaboración, la solidaridad y la convivencia en el alumnado, **las políticas y prácticas educativas que fomentan la segregación no pueden ser llamadas interculturales** (Osuna, 2012).

Ramón Flecha¹⁰¹, en una de las propuestas, recogidas en el *libro blanco de la educación intercultural* (FETE-UGT, 2010), plantea que hace décadas que las investigaciones internacionales en Ciencias Sociales y de la Educación han demostrado que tanto la separación

¹⁰¹ Flecha y su equipo (2008, 2012), plantea y desarrolla el proyecto de comunidades aprendizaje como un proyecto de transformación social y cultural de una escuela y de su entorno, con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar. Incluye a las familias, profesionales de la educación, estudiantes y a toda la comunidad educativa del centro. En España funcionan cerca de 200 centros con ese tipo de proyectos. Consiste en trabajar en base a grupos interactivos, desarrollan tertulias literarias dialógicas, curriculares y apadrinamientos. Se sigue una serie de fases para constituirse en una comunidad de aprendizaje: el sueño, la selección de prioridades, las comisiones mixtas para conseguir los sueños, y la implantación. Lo relevante es que en el aula se trabaja en tres ámbitos: los resultados académicos, la convivencia y la participación de la comunidad educativa. El aula se define como inclusiva, no se realiza ningún apoyo o refuerzo fuera de la clase, la base es el aprendizaje dilógico y el papel del profesorado consiste en: gestionar la información, animar al diálogo, resolver dudas y orientar el proceso.

del alumnado por habilidades en diferentes centros, como la separación de alumnado por habilidades en el mismo centro educativo, genera y reproduce desigualdades. Por eso, en su propuesta aboga por las agrupaciones heterogéneas, por ser las que la experiencia le ha demostrado que generan mejores rendimientos en todos los sentidos.

En este agrupamiento *mixture* no “se saca” a nadie del aula ni se discrimina a nadie. Son grupos interactivos basados en el aprendizaje dialógico, en donde cada alumno es, a la vez, sujeto que aprende y recurso de aprendizaje para los compañeros. Por eso apostamos por un trabajo en grupo cualitativo en el que los alumnos participen en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, en los objetivos y metas, al mismo tiempo se responsabilicen de qué aprenden y cómo aprenden (Zoletto, 2007).

Es interesante destacar la propuesta de José Antonio García (2009) para el desarrollo de un Proyecto Educativo Intercultural, que resumimos en los siguientes puntos:

- Buscar **enfoques afectivos-sociales** para que todo el alumnado vivencie situaciones sociales y personales de comunicación intercultural.
- Educación en valores que permita desarrollar la **autonomía moral del alumnado y el juicio crítico**; mediante actividades en las que se pongan encima de la mesa casos de dilemas morales, debates, asambleas, etc.
- Utilizar **enfoques cooperativos**, basados en la interdependencia, la responsabilidad y la ayuda mutua.
- Hacer una **exposición crítica de la realidad** que sea comprensible por todo el alumnado para que así puedan actuar responsablemente en la sociedad de manera transformadora.
- **Gestión democrática del centro**, con la participación de las familias, una organización flexible de los espacios, el trabajo en equipo del profesorado, la elaboración propia de materiales didácticos, así como plantear el propio barrio y la escuela como recursos educativos.

García y Goenechea (2009) plantean la importancia del uso de conceptos tan imprecisos como inmigrante, extranjero, o los dos relacionados con la procedencia (marroquí, latino, etc.) para referirse a un/a alumno/a, que acaba por determinar un primer criterio de clasificación y de construcción de su alteridad que le conduce al proceso de estigmatización social, “enseñando al inmigrante a serlo”, dicho con palabras de Carbonell (1994). El problema surge cuando se relaciona directamente la condición de extranjero con necesidades de compensación. La escuela es el primer lugar donde se nombran las diferencias y, por tanto, donde se fabrica al otro, donde podemos construir una alteridad negativa o una alteridad abierta y receptiva, por tanto la responsabilidad del profesorado es grande (García y Goenechea, 2009, p. 136).

Para finalizar este apartado, recogeremos de forma muy sintética las propuestas que se realizan desde la Red de Escuelas Interculturales¹⁰² (2014) para la construcción de una escuela intercultural:

1. La **dirección del centro** educativo asume como tarea propia la *interculturalización* del centro y trabaja para implicar en dicha tarea al conjunto de la comunidad educativa.
2. El **profesorado** incluye a la educación intercultural en su plan de formación permanente plurianual en todas sus dimensiones.
3. Toda **cultura** se verá respetada y reconocida, de forma que la comunidad educativa pueda percibirla con toda su **dignidad y como un factor enriquecedor**.
4. La organización y los dispositivos específicos con que cuenta el centro (aulas de acogida o similares, unidades educación especial o de compensación, grupos de diversidad, etc.) se ponen al servicio del aprendizaje del alumnado desde una óptica **lo más inclusiva** posible.
5. El centro promueve la relación, la correspondencia, el **intercambio**, por todos los medios disponibles, de todos los miembros de la comunidad educativa con centros y personas de otros entornos, regiones y países.
6. La **educación en valores y actitudes** no se da por supuesta, sino que se planifica concienzudamente, se evalúan sus procesos y sus resultados. En el Plan de Convivencia del Centro se dedica una atención específica a la educación basada en los Derechos Humanos.
7. Las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa se basa en el **reconocimiento, el respeto y el diálogo** y proscriben cualquier forma de humillación y de supremacía. Las relaciones interpersonales merecen un cuidado escrupuloso porque a través de ellas se conforman percepciones, identidades y roles.
8. En la Programación General Anual del Centro (PGA) se contemplan algunos ejes estratégicos transversales de obligado tratamiento y seguimiento en las distintas áreas del currículo. Entre estos ejes, un lugar destacado deben ocuparlo la **educación para la ciudadanía democrática y la interculturalidad**.
9. El centro propicia la **participación democrática** de todos sus miembros. Todos los agentes educativos se sienten escuchados y responsables de la marcha del centro.
10. El centro toma medidas para que las características sociales, culturales y económicas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa no impidan su

¹⁰² En la redacción de estas propuestas han tenido en cuenta tres principios básicos: la importancia de la ciudadanía por encima de otras consideraciones socioculturales, el sentido de la globalidad y transversalidad de la educación intercultural y, en consecuencia, de la atención a la diversidad y la interrelación entre todas las actuaciones y los actores y las actrices de la comunidad educativa (Red de escuelas interculturales, 2014, p. 141).

participación en todas las actividades programadas desde el propio centro, tanto las curriculares como las complementarias y extraescolares.

11. La *interculturalización* no pasa por añadir más contenidos a los programas. La atención a la diversidad se incorpora mediante las **aportaciones, conocimientos y experiencias vitales del alumnado y resto de la comunidad**.
12. El aprendizaje de la **lengua o lenguas vehiculares de aprendizaje** pasa a ser responsabilidad directa de todo el profesorado (no solo del profesorado de lengua) e indirecta de la comunidad educativa.
13. Se prevé un **programa específico y riguroso de enseñanza de la lengua de instrucción** para todas aquellas personas de la comunidad cuya lengua materna sea diferente a dicha lengua, para ello se contará con profesorado especializado en la enseñanza de la segunda lengua (L2). El aprendizaje de la lengua debe ir más allá de la competencia comunicativa general y orientarse especialmente a la adquisición de una competencia comunicativa que le permita acceder con éxito a todo el currículo escolar y participar activamente en el mismo. Este sistema se mantendrá, con diferentes modalidades, a lo largo de todo el proceso de escolarización.
14. En todas las áreas se tiene muy presente la necesidad de ofrecer una **perspectiva global que eluda el etnocentrismo**.
15. El centro cuenta con un **Plan de acogida** para todo el alumnado, profesorado, personal de administración y servicios y familias que pasan a formar parte de la comunidad educativa. Dentro de este plan, se encuentra un protocolo sistematizado a disposición de todos los miembros.
16. La **acción tutorial**, entendida como un concepto transversal, en la formación del alumnado, debe ser un eje fundamental largo de su itinerario educativo y el núcleo de la acción docente. Esta no se considera una tarea añadida y concerniente a los y las tutores y tutoras de los distintos grupos clase, sino una **tarea implícita a todos los agentes de la comunidad educativa**.

6.2. INVESTIGAR PARA ACOMPAÑAR EL CAMBIO EDUCATIVO Y SOCIAL: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL Y CRÍTICA DEL PROFESORADO Y DE LAS/LOS PROFESIONALES DE LOS SERVICIOS PÚBLICOS

Para el desarrollo de este apartado seguiré las conclusiones del congreso organizado por la AUFOP y la Universidad de Cantabria, celebrado en noviembre de 2014, en Santander, y recogido en la publicación de la revista Interuniversitaria de formación del profesorado, nº 82.; así como las propuestas recogidas en el libro de Escarbajal (Ed.) (2015) *“Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva”*.

Investigar para acompañar el cambio educativo y social

Comienzo por los discursos desplegados en el XII Congreso Internacional AUFOP, titulado “Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad”. Señalaré, de forma muy resumida, aquellos puntos que considero de interés para la investigación que presento:

- Rodríguez¹⁰³ (2015) pone el acento en el auge de las metodologías cuantitativas basadas en evidencias, como efectos del capitalismo cognitivo y del nuevo gobierno del conocimiento en educación, con su nuevo régimen de verdad; frente a enfoques más cualitativos, más diversificados y minoritarios. **El cambio social educativo que se está produciendo** lo representa a través del sintagma **ruptura**, con las prácticas discursivas del absolutismo epistemológico, que permita generar nuevos tipos de racionalidad. También se plantea la necesidad de una quiebra con las prácticas de invisibilización del conocimiento de las epistemologías del Sur, operadas desde occidente (sobre formas cognoscitivas occidentales progresistas), que supuso silenciar formas epistemológicas valiosas, al aplicar una lógica de apropiación y de violencia a través de prácticas de exclusión y denegación, que convierten **las epistemologías disidentes en epistemologías subalternas**. Plantea dos estrategias ante esta situación, para que “la experiencia inefable de la vida pueda ser disfrutada por cualquier persona, en cualquier rincón de la tierra, en toda su gama de posibilidades”. Las estrategias son: a) Reflexionar sobre el tipo de racionalidad que apoyamos con nuestras prácticas cotidianas, adquiriendo un fuerte compromiso con el sentido de la investigación; y b) Formas narrativas de investigar el conocimiento complejo e indisciplinado; del ensayo experimental aleatorio (como experimento controlado) al ensayo de la obra de teatro, como un proyecto en marcha, que permita celebrar la cualidad educativa provisional y arriesgada de la educación, y de la complejidad de la investigación educativa, como una oportunidad.

¹⁰³ Rodríguez (1998, 2001, 2003, 2012, 2015), aboga por el desarrollo de prácticas discursivas enmarcadas en el denominado **pluriversalismo epistemológico** caracterizadas por: un **enfoque postcualitativo** (ante la complejidad teórica, se destaca la incertidumbre del proceso de investigación y la fluidez entre las categorías y teorías; se pasa de la preocupación por la epistemología a la ontología, para ir más allá de una metodología cualitativa), construcción de las **epistemologías del mundo** (cuestionar el papel de los académicos/as más influyentes en los países del centro ya que legitiman las investigaciones que producen; diseminar los trabajos de investigación no metropolitanos, en lenguas distintas al inglés, para afianzar los intercambios horizontales; estimular las conversaciones y encuentros heterodoxos, con canales de comunicación alternativos, para construir y consolidar trabajos profesionales y proyectos más heterodoxos); y **augmentar la relevancia política** captando el interés del público y de los políticos (investigaciones que implican a la vez a diferentes sectores sociales e investigadores/as, estimulando formas más deliberativa de investigar; producir informes sobre las condiciones de trabajo y la vida cotidiana en las instituciones educativas, en un contexto de políticas neoliberales, elaborando testimonio o contranarrativas que reten las narrativas dominantes; utilizar la sensibilidad y la imaginación sociológica para recrear escenarios de posibilidad con ricas descripciones y representaciones multimodales, con el fin de comunicar una visión arriesgada pero seductora de lo que está por venir).

- Blanco, Molina y López (2015) plantean un tipo de investigación en donde es necesario **recuperar un espacio de diálogo y encuentro con la experiencia de las y los docentes** para colocar en el centro la experiencia de quiénes enseñan y aprenden. Se trata de adentrarse en el saber de la experiencia¹⁰⁴ (Mortari, 2002; Pérez de Lara y Contreras, 2010; Alliaud y Suárez, 2011; Contreras, 2013). Por otra parte, para aprender a reconocer y a nombrar los saberes que orientan la práctica educativa, es necesario ponerse a la escucha, para dejarse decir, reconocer la singularidad, atendiendo a la realidad y hacerse presente, en el sentido de una poética de la corporalidad.
- Rodríguez-Hoyos y Manrique (2015) plantean **el placer como herramienta para el cambio**, articulando para ello una pedagogía de la mirada que se traduce en educar por el cine. Sin el placer y el deseo, el aprendizaje será difícil y superficial. Se trataría de partir de una serie de principios de procedimiento (Blanco, 1994) que permitan sugerir, de forma abierta, hacia dónde se deben encaminar las personas para aprovechar socialmente el poder transformador del cine en el cambio personal; esto es así porque el cine enseña a desear, a poner en palabras el deseo. Los principios de procedimiento que plantean son los siguientes: **Principio 1. Interrogar la propia subjetividad**, mediante el desarrollo de estrategias en que se invite a la reconstrucción de las historias de vida, o bien que a través del cine se permita identificar biografías, que influyan en la recreación del yo, a través de la reconstrucción del ciclo (narración, acción, experiencia). **Principio 2. Cruzar los límites.** Se deben incentivar y promover experiencias educativas en las que el alumnado pueda mezclar, jugar y romper los tradicionales límites establecidos por las categorías o etiquetas como el género, “etnia”, clase social, etc. Para ello, se puede promover la creación de pequeños relatos audiovisuales o contranarrativas (Fueyo y Fernández del Castro, 2012), en los que se invite a presentar ideas, aspiraciones o proyectos, a través del lenguaje cinematográfico. **Principio 3. Privilegiar la lectura compartida.** **Principio 4. Incentivar la perturbación.** “Tal y como ha señalado Zizek, en el documental dirigido por Fiennes (2006), el cine nos enseña a desear, pero también ayuda a algo muy importante como es articular ese deseo y convertirlo en un programa de acción” (Rodríguez-Hoyos y Manrique, 2015, p. 117).
- Fueyo, Braga y Fano (2015) plantean la necesidad de realizar un análisis sociopolítico de las redes sociales, en conexión con la cultura popular. Por ello, plantean que si queremos desarrollar proyectos la enseñanza que incorporen el uso de las redes sociales de forma crítica, es importante enseñar a las y los estudiantes a utilizar las nuevas tecnologías para hacer “causa común en beneficio propio mediante una actividad cooperativa-colaborativa” (Rheingold, 2002; citado en Lankshear y Knobel, 2008, p.

¹⁰⁴ El saber de la experiencia es un saber de la relación y un saber de la alteridad, que es constitutivo de las profesiones educativas; aquellas que exigen un hacer y saber hacer encarnado un saber “que no es simplemente algo que se posee, sino parte de lo que se es, de tal manera que ser y saber no están escindidos. El saber de la experiencia se forma en la apertura la experiencia, un saber de la relación, de la atención y del cuidado, que requiere de un pensar sensible al otro; que construye saber a partir de la interpretación de la mirada del otro, sus gestos, de su modo de estar en relación o de sustraerse a ella” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp. 56-57).

186), para ello es imprescindible abordar estas cuestiones en el diseño y desarrollo de los diferentes currículos educativos y formativos.

“En este sentido, potenciar metodologías que permitan desarrollar competencias para el análisis ideológico de los contenidos y modelos de interacción de la redes sociales es uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos en la actualidad todas las personas que nos dedicamos a la formación y la educación de unas competencias que, al hacer visibles y explícitas las formas de control o las ideologías implícitas, nos permitan tomar decisiones personales más libres e informadas sobre el uso que hacemos de la redes sociales, convirtiéndolas en entornos favorecedores de una educación superadora de las desigualdades de acceso y control de la información” (p. 127).

Hacia unas comunidades interculturales y democráticas

Es necesario apostar por un concepto de identidad democrática, cuyos principios estén basados en la solidaridad, la justicia y la lucha por la igualdad, en la que todos los seres humanos nos identifiquemos (Essomba, 2005, Lledó, 2009; citado por Escarbajal, 2015, p. 29). Bajo el paradigma de “inmigrante *versus* ciudadano” se construyen discursos y se legitiman prácticas de exclusión porque lo que se dice de entrada es que el inmigrante no pertenece a la nación, no es un ciudadano como los demás, como demuestran interesantes estudios sobre inmigración relacionados con el binomio ciudadano/no ciudadano (Alexander, 2004; Knowles, 2007; citado por Escarbajal, 2015, p.30). Esto es así porque siempre hay una relación de poder y un monopolio en estas cuestiones, en las definiciones de diversidad, aspecto ya evidenciado por Foucault (1987), cuando afirmó el poder del discurso para legitimar formas de dominación y control.

Si recordamos la investigación realizada por el colectivo Ioé (2009), cuatro eran los tipos de acceso la ciudadanía para los inmigrantes: ciudadanía subordinada, ciudadanía equiparada, ciudadanía reducida y ciudadanía crítica. En todo caso, no se puede olvidar que el concepto de ciudadanía tiene que estar ligado a la pluralidad, a la diversidad cultural, a la interculturalidad y a la inclusión. Para De Lucas (2005), “la clave radica en evitar el anclaje de ciudadanía en la nacionalidad (...) la ciudadanía debe regresar a su raíz y asentarse en la condición de residencia” (p.33). Esta concepción de ciudadanía ligada a interculturalidad e inclusión supone considerar a cada ciudadano y ciudadana como miembro activo de una comunidad, que convive en un territorio determinado y que contribuye a su bienestar y al de toda la ciudad (Florín, 2010; citado por Escarbajal, 2015, p. 31). La ciudadanía se nos muestra, pues, como un proceso histórico que puede comportar retrocesos, no como un derecho irreversible de contenido acumulativo (primero derechos civiles, luego los políticos, sociales, económicos y culturales finalmente) que se extiende inexorablemente con aspiración universal. Según De Lucas (2009), actualmente asistimos a:

“Un proceso de desagregación de los tres elementos clásicos de la ciudadanía como categoría política propia de las comunidades políticas que son los Estados nacionales, es decir, como vínculo de pertenencia e identidad (la condición de miembro de una comunidad nacional, portador de una cultura homogénea), como título de soberanía (la condición de sujeto de los derechos políticos, el núcleo duro de la condición de ciudadano) y como título de beneficios sociales (la condición de ciudadanía social)” (p. 38; citado por Escarbajal, 2015, p. 32).

La ciudadanía es una categoría multidimensional que hace referencia simultáneamente a aspectos legales, ideales políticos, igualitarios, referencias normativas, participación ciudadana, y también hay que tener en cuenta que requiere ser un principio universalista, constitutivo de cada comunidad política. De ahí que bajo el paraguas de la ciudadanía entre la inclusión y la exclusión. Es importante, por tanto, la consideración de una ciudadanía instituyente en la que las personas sientan que forman parte de una colectividad con capacidad para construir normas y valores. Sin embargo, las respuestas oficiales europeas ante la inmigración, han puesto el acento en la inmigración vista como una amenaza, poniendo en marcha métodos represivos humillantes, en clara contradicción con los derechos fundamentales. Se trata de un racismo institucional hacia los extranjeros, que se ejerce sobre sujetos prácticamente indefensos y sin posibilidad de reivindicar sus derechos (Balibar, 2003; García, 2009; citado por Escarbajal, 2015, p. 34).

Coincidimos con Escarbajal (2015) cuando afirma que participar en la construcción de la ciudadanía tiene mucho que ver con la posición que se ocupa en la sociedad, además del juego de identidades que se incardinan políticamente. El grupo cultural dominante puede tener un discurso de tolerancia y, al mismo tiempo, dificultar la construcción de identidades complejas. Por ello, es importante para la ciudadanía tener la capacidad de ocupar el espacio público, con el fin de elaborar y producir cultura, participando en los espacios sociales relevantes, de las comunidades de referencia. Y para ello, son necesarios una serie de principios de acción. Los enunciaremos, a continuación, siguiendo las propuestas de Escarbajal, en la adaptación que realiza de las aportaciones de Ytarte (2010), recogidas en el *Libro Blanco de Educación Intercultural*:

- Favorecer procesos educativos capaces de generar la **participación crítica del alumnado** en los procesos de construcción de conocimiento y de la configuración de una ciudadanía intercultural.
- Desarrollar **políticas de reconocimiento** de la diversidad cultural y social, cuyo eje sea la equidad social y la lucha antirracista.
- Consolidar **proyectos democráticos** basados en la equidad y la justicia social. A través de la implementación de metodologías cooperativas y colaborativas que permitan el desarrollo de capacidades orientadas a la comprensión de contenidos interculturales y de habilidades comunicativas interculturales, así como, el desarrollo del juicio crítico y la participación ciudadana (Bartolomé, 2007).

Por todo ello, se hace imprescindible hacer efectivo el derecho al acceso a una educación en condiciones de equidad y de justicia curricular (Ballestín, 2011; Besalú y Vila, 2007; Cobo, 2006; Carrasco, 2012; Connell, 1999; Díez, 2012; Fernández Sierra, 2013; Franzé, 2013; García, 2015; Gimeno, 2013; Gómez, 2014; Jociles, 2009; Juliano, 2002; Olmos, 2013; Rubio, 2013; Sacristán, 2013; Torres, 2007, 2011; Slee, 2012; Zeichner, 2010). Sin olvidar el mismo derecho a acceder, en condiciones de equidad, a servicios públicos como son Sanidad y Servicios Sociales.

Essomba (2015) también plantea la necesidad de una **formación de formadores en red al servicio de un proyecto intercultural crítico**, que conlleve los principios de cooperación, intercambio y construcción conjunta de propuestas entre todas las personas implicadas. En todo caso, la formación crítica de los profesionales de la educación, en materia de diversidad cultural e interculturalidad, debe rehuir de una concepción abstracta y aislada de cultura y verla como una dimensión más del entramado complejo que configura la realidad social. Se debe garantizar, al menos, que el profesorado, en lugar de “evaluar la cultura en sí misma”, sea capaz de (Essomba, 2015, pp. 141-142):

- Analizar el efecto que tiene la cultura sobre la construcción de las relaciones sociales. No es tanto conocer los “rasgos propios” de un grupo cultural determinado, sino analizar cómo esos rasgos interactúan en el conjunto social, y hasta qué punto son facilitadores o bloqueadores de la inclusión social de sus miembros.
- Saber identificar los condicionamientos económicos que hacen que la cultura sea vista de una forma u otra. El factor socioeconómico resulta clave la hora de comprender algunas dinámicas alrededor de la cultura, por ejemplo, aquellas en las cuales la diversidad cultural se utiliza como instrumento para legitimar y justificar la desigualdad social.
- Comprender las claves políticas que, a menudo, suponen una fuente generadora de discriminación y de racismo. El poder político instrumentaliza lo cultural para obtener rédito electoral, o para no perderlo. Es necesario combatir estas actitudes y desarrollar una educación verdaderamente antirracista¹⁰⁵.

Sierra¹⁰⁶ (2013), en las investigaciones en que ha participado, ha evidenciado que las prácticas educativas predominantes, en lo que respecta a la inclusión educativo-social de los hijos e hijas de inmigrantes, se basan mayoritariamente en concepciones asimilacionistas. Plantea, por tanto, la necesidad de una educación intercultural que verdaderamente se incorpore en las

¹⁰⁵ El grupo Eleuterio Quintanilla se ha significado en el espacio de formación del profesorado como un grupo que se define como Intercultural y antirracista. Todas las publicaciones dan muestra de este sentir. Para un mayor conocimiento de su aportación al espacio de formación, consúltese su página Web: <http://www.equintanilla.com/>, con un enlace directo a publicaciones y artículos.

¹⁰⁶ Nos referimos a las investigaciones que se recogen en la publicación: Sierra (2013) *Transitar la cultura. Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

prácticas educativas, con el fin de que posibiliten **una inclusión y un mestizaje cultural y académico**, y que faciliten las transiciones académicas y socioculturales de los hijos e hijas de migrantes escolarizados y escolarizadas a lo largo de los diferentes niveles y etapas del sistema de enseñanza y de la vida ciudadana.

Capítulo 7

DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

Delimitación y finalidades del estudio empírico 7.1

Aspectos del contexto y fases del estudio 7.2

Técnicas de producción de datos 7.3

La elaboración de los datos 7.4

CAPÍTULO 7. DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos.

(Contreras y Pérez de Lara, 2010)

En este apartado abordaré cómo se planificó y se desarrolló la investigación, las decisiones que tomamos sobre las técnicas de construcción de datos y cómo se realizó la organización temática de los hallazgos empíricos, para propiciar síntesis relacionales.

Esta investigación ha pasado por varias fases tanto en la construcción de su objeto de estudio, como en la construcción de herramientas que facilitasen el acceso a la realidad. Por ello, tendría que hablar de que tuvo lugar un proceso cíclico de enriqueciendo paulatino, a medida que se iban obteniendo los primeros datos empíricos, se organizaban y, de forma complementaria, iba complementando mi formación por varios caminos: con el Máster en Inmigración e Interculturalidad, en el uso de herramientas para el análisis crítico del discurso, el formar parte durante un tiempo del Grupo Eleuterio Quintanilla de Educación Intercultural Antirracista, con la participación en la elaboración de la publicación *“Entre palabras y voces. Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo”*, así como por las múltiples lecturas que realicé, en un “tiempo de latencia” no prevista, sobre la crítica como sabotaje, el psicoanálisis lacaniano, el feminismo postcolonialista, el pensamiento de Judith Butler, de Zizek, el descolonialismo, la poshegemonía, determinadas obras de Foucault y de Bourdieu, etc.

7.1. DELIMITACIÓN Y FINALIDADES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

La investigación que ahora presento se ha realizado en Asturias, en el contexto de los institutos de enseñanza secundaria y de los dispositivos que específicamente se diseñan para atender al alumnado de origen extranjero.

El estudio consistió en analizar cómo las/los adolescentes de origen extranjero construyen sus identidades en los centros educativos de secundaria, en determinados dispositivos

específicamente diseñados para atenderles, en función de unas necesidades que se definen como prioritarias, para profundizar en el conocimiento de cómo viven una situación de duelo debido a las pérdidas y cambios a los que tienen que hacer frente, así como analizar el discurso de los profesionales que las/los atienden. Me refiero a la transición demográfica (migración de un país a otro), y a la transición psicosocial (adolescencia), articuladas ambas a partir del operador denominado “trabajo del duelo migratorio”.

Las finalidades¹⁰⁷ que orientaron el trabajo de campo de esta investigación fueron las siguientes:

- Realizar un estudio en profundidad de **dos casos de adolescentes, en su singularidad**, tejiendo sus voces con las de los/las **profesionales** que trabajan con ellos y ellas, y con las de sus **madres**.
- Realizar un estudio longitudinal, la **continuidad del estudio de caso**, al menos en un momento posterior a la entrevista inicial y a la elaboración del primer informe parcial.
- Explorar cómo los **orientadores y orientadoras** de los centros de secundaria de Asturias perciben la realidad educativa del alumnado de origen extranjero, en tanto que profesionales de la orientación educativa, directamente implicados en el asesoramiento del profesorado, las familias y al alumnado. Esta aproximación se realizará a través de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Se realizará un análisis general sobre “la situación educativa y cómo esta determina la configuración de las “identidades académicas” y otro específico, utilizando el significante “duelo migratorio”.
- Explorar en los **profesionales directamente implicados en la atención socioeducativa del alumnado de origen extranjero** los discursos que manejan sobre la atención que propician a este alumnado, sus necesidades y la percepción de que estén viviendo una situación de duelo asociado a la experiencia migratoria y cómo creen que la elaboran.
- Explorar en el ámbito de la **inspección**, vinculada con las Comisiones de Escolarización, de la **asesoría técnica de apoyo** al alumnado de extranjero y del **técnico de la sección de familia** de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda, cómo perciben que se está desarrollando la atención educativa al alumnado de origen extranjero, así como sus percepciones sobre la vivencia específica de un duelo asociado a la experiencia migratoria.

¹⁰⁷ En el apartado 2.1. se recogen los objetivos que orientaron la investigación del curso 2009 al 2015, así como las conclusiones a las que se llegó con el estudio realizado en el curso 2008/2009.

7.2. ASPECTOS DEL CONTEXTO Y FASES DEL ESTUDIO

7.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL: LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EL PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ASTURIAS.

Recogeremos en este apartado los datos que contextualizan los hallazgos empíricos obtenidos durante el estudio de campo desarrollado.

Los aspectos generales relacionados con las medidas de atención al alumnado de origen extranjero prácticamente no han cambiado desde el curso 2009/2010, aunque sí las leyes educativas de las cuales se derivan, experimentándose un gran recorte en los recursos para la atención a la diversidad. Por ello, solo profundizaremos en los aspectos que faciliten la contextualización de los datos empíricos.

Alumnado de origen extranjero escolarizado en los centros sostenidos con fondos públicos

En la siguiente tabla recogeremos los datos del alumnado extranjero desde el curso 2009/2010 hasta la actualidad:

ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO ESCOLARIZADO EN CENTROS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS											
Curso	E. INF.	E. PRIM.	ESO	BAC.	CFGM	CFGS	PCPI CFGB	EE. ART.	EE. IDIO.	EPA	TOT.
09/10	620 2,52%	2.610 5,96%	2.219 7,32%	306 2,96%	244 4,48%	175 2,89%	102 14,96%	16	266	1.239	7.767 5,18%
10/11	616 2,41%	2.606 5,86	2.375 7,89	380 3,58	318 5,21	183 2,82	149 22,82	25	256	1.027	7.974 5,66%
11/12	610 2,34%	2.466 5,45%	2.384 7,95%	414 3,94%	374 5,48%	186 2,70%	125 19,69%	15	257	1.007	7.838 5,47%
12/13	604 2,25%	2.235 4,85%	2.276 7,54%	414 3,91%	381 5,27%	180 2,32%	135 20,38%	14 1,38%	271 2,79%	978 12,20%	7.490 5,05%
13/14	613 2,30%	1.960 4,22%	2.119 6,94%	399 3,77%	360 4,62%	183 2,17%	117 18,45%	15 1,39%	291 2,69%	758 11,71%	6.917 4,56%
14/15	601 2,28%	1.745 3,7%	2.001 6,50%	409 3,92%	336 4,25%	150 1,75%	84 19,48%	20 1,80%	253 2,38%	710 11,83%	6.312 4,22%

Tabla 21. Alumnado de origen extranjero escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos. Elaboración propia. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

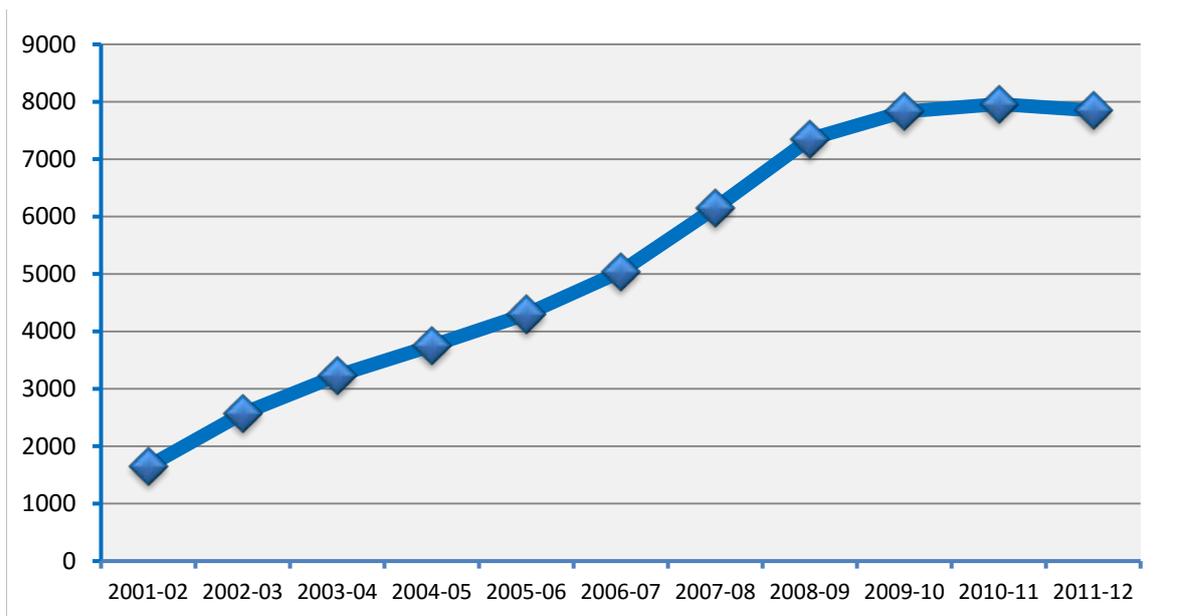


Gráfico 1. Evolución de la escolarización del alumnado de origen extranjero en Asturias, desde el curso 2001/2002 al 2011/2012. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Del global del alumnado en todas las enseñanzas, el de origen extranjero supone, durante el curso 2014/2015, un 4,22%. En cuanto a la representación del alumnado de origen extranjero durante ese curso, sobre el total de cada etapa educativa, puede observarse que destaca el de la Formación Profesional Básica, antes PCPI, con un 19,48% sobre el total del alumnado de dicha etapa. Este dato indica un **alto índice** de alumnado de incorporación tardía **que no tiene la titulación en la ESO** o que ha sido propuesto ante la **perspectiva de abandono del sistema educativo**. Por otra parte, se aprecia un dato muy bajo de alumnado extranjero escolarizado en las etapas posobligatorias, solamente un 3,92% en Bachillerato, un 4,25% en Ciclos Formativos de Grado Medio y un 1,75% en los Ciclos de Grado Superior.

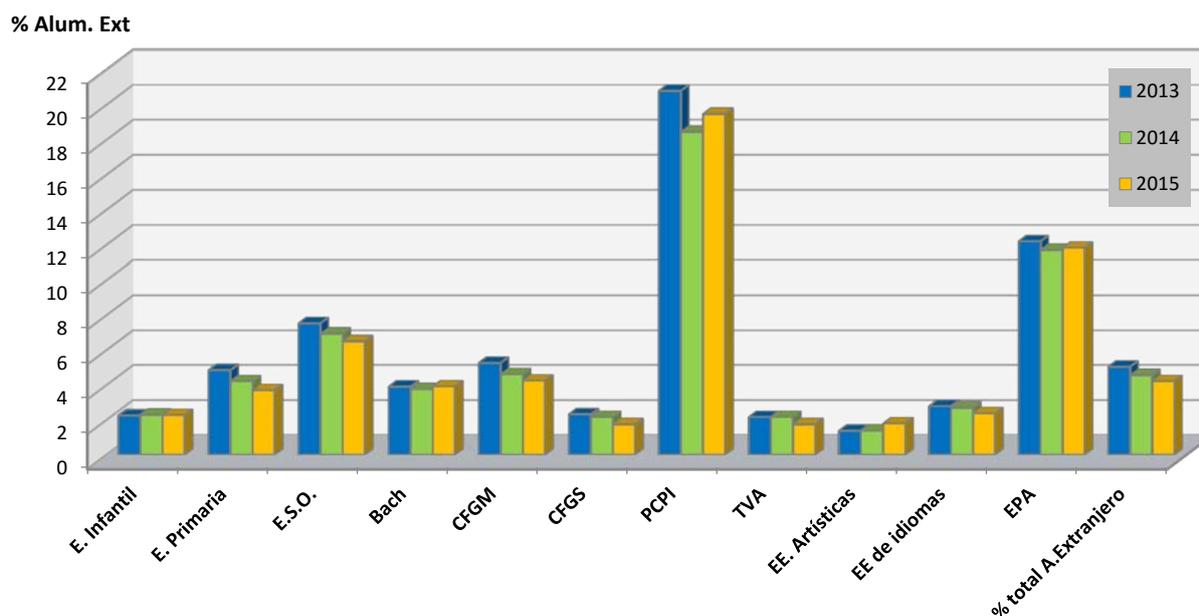


Gráfico 2. Porcentaje de alumnado extranjero por tipo de enseñanza en los centros de Asturias sostenidos con fondos públicos. Elaboración propia.

Distribución del alumnado extranjero en las redes pública y concertada

En la siguiente tabla recogemos una comparativa del porcentaje de alumnado de origen extranjero escolarizado en la red pública y en la red privada-concertada, desde el curso 2009/2010 a la actualidad.

CURSOS ACADÉMICOS	% ALUMNADO ASTURIANO ESCOLARIZADO		% ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADO	
	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS CONCERTADOS	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS CONCERTADOS
2009/2010	74 %	25,84 %	81 %	18,69 %
2010/2011	74,52%	25,48%	81,52%	18,48%
2011/2012	74,91%	25,09%	81,89%	18,11%
2012/2013	75,29 %	24,71 %	81,97 %	18,03 %
2013/2014	75,67 %	23,75 %	82,39 %	17,61 %
2014/2015	78,62 %	21,37 %	85,21 %	14,78 %

Tabla 22. Distribución del alumnado de origen extranjero en las redes pública y concertada. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

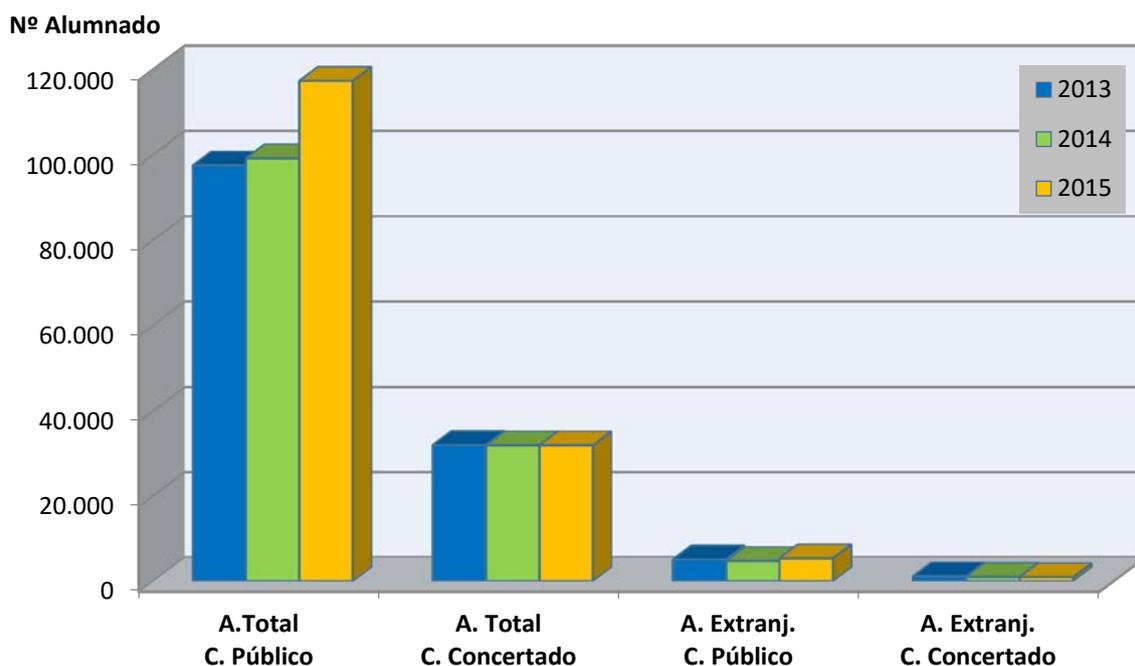


Gráfico 3. Distribución del alumnado en las redes pública y concertada. Elaboración propia. Datos proporcionados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Asturias. Elaboración propia.

Con datos de junio de 2015, en las enseñanzas de régimen general, el alumnado de nacionalidad extranjera en centros públicos supone un 4,66% del alumnado total escolarizado en esta red, frente a un 2,92% de alumnado de nacionalidad extranjera respecto al total del alumnado realizado en centros concertados. Por otra parte, del total del alumnado asturiano escolarizado, la red pública escolariza el 78,62% y la concertada el 21,37%; sin embargo, los centros públicos escolarizan un porcentaje mayor de alumnado extranjero, alcanzando 85,21% frente a un 14,78% en la red concertada.

Del total de centros sostenidos con fondos con más de 100 matrículas, en el curso 2014-2015, 31 tiene un porcentaje de alumnado extranjero superior al 10%, en todas las etapas obligatorias, de los cuales 26 son centros públicos y 5 concertados. Los centros están ubicados principalmente en Oviedo, Gijón y Avilés. A continuación presentamos los centros que han participado en el trabajo de campo, con el porcentaje de alumnado extranjero que escolariza. La relación de centros participantes se incorpora en el anexo 4. Cada centro lleva asociado un código, en esta investigación, y de este modo haremos referencia al mismo.

- **CENTROS PÚBLICOS:** C1 (27,95%), C4 (16,67%), C 41 (15,22%), C57 (14,95%), C7 (14,33%), C40 (13,93%), C24 (11,82%), C55 (11,27%), C43 (10,65%), C38 (10,51%), C15 (10,05%)
- **CENTROS CONCERTADOS:** C61 (27,17%), C60 (17,55%), C58 (15,04%), C62 (11,46%)

La zona centro de Asturias, Oviedo, Gijón y Avilés, es la que más alumnado de procedencia extranjera escolariza, un 70,46% del total, en el curso 2014/2015.

Alumnado extranjero por país de procedencia

La mayor parte del alumnado extranjero escolarizado en Asturias durante el curso 2014-2015 es de origen hispanoamericano (así los categorizan en el informe consultado), alcanzando un 40,09%. Las nacionalidades mayoritarias, tanto en los centros públicos como los centros concertados, son: Rumanía, Marruecos, Brasil, Ecuador, República Dominicana y Colombia.

En la siguiente tabla presentamos la comparación de los países de procedencia mayoritarios, en el curso 2009/2010 y en el curso 2014/2015.

ALUMNADO EXTRANJERO POR PAÍS DE PROCEDENCIA			
CURSO 2009/2010		CURSO 2014/2015	
Ecuador	1052	Rumanía	1113
Rumanía	788	Marruecos	602
Colombia	760	Brasil	460
Brasil	677	Ecuador	451
República Dominicana	508	República Dominicana	448
Marruecos	466	Colombia	413
Argentina	316	Paraguay	341
Paraguay	276	China	245
Polonia	227	Perú	149
China	225	Argentina	149
		Venezuela	142
		Polonia	132

Tabla 23. Países de procedencia mayoritarios del alumnado extranjero escolarizado en Asturias. Cursos 2009/2010 y 2014/2015. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

El programa de acogida al alumnado de incorporación tardía

El programa de acogida¹⁰⁸ al alumnado de incorporación tardía forma parte de los Programas para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (LOE, LOMCE), dirigida al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria. Su objetivo

¹⁰⁸ En la Web del programa de acogida al alumnado de incorporación tardía (<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/>) se tiene acceso a un enlace sobre medidas educativas actualizadas según la normativa vigente: planes de acogida en los centros, tutorías de acogida, aulas de acogida y de acceso al currículo, aulas intensiva de inmersión lingüística, programa de Lengua y Cultura Portuguesa, programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana, Flexibilización del período de escolarización.

general es ofrecer una respuesta de calidad a los nuevos retos que plantea la pluralidad cultural en las aulas.

PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA. ASTURIAS. CURSO 2009/2010 (MODIFICACIONES SEGÚN CIRCULAR DE INICIO DE CURSO: 2015/2016)	
OBJETIVOS	La inclusión educativa del alumnado procedente de otros países. La promoción de la educación intercultural para todo el alumnado.
ACCIONES	La planificación y gestión de las medidas educativas para atender a las necesidades educativas que este alumnado plantea. El asesoramiento a los centros educativos y la formación del profesorado. La propuesta de materiales y recursos didácticos.
MARCO LEGAL	<ul style="list-style-type: none"> • LOE (con la LOMCE se mantienen los mismos artículos): <ol style="list-style-type: none"> a. Título Preliminar, Capítulo I - Artículo 2. Fines. b. Título II. Equidad en la educación, Capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: Artículo 71. Principios, Artículo 72. Recursos. c. Sección Tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. d. Artículo 79. Programas específicos. • Decretos 56/2007, de 24 de mayo, y 74/2007, de 14 de junio, por los que se regulan la ordenación y establecen los currículos de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. • Tras la aprobación de la LOMCE, los decretos en Asturias por el que se regula el currículo en Primaria y en Secundaria son: el Decreto 43/2015 de 10 de junio de 2015, por el que se regula el currículo de a ESO; y el Decreto 82/2014, por el que se regula el currículo de la Educación primaria.
MEDIDAS	Programas de acogida en los centros. Flexibilización de la escolarización. Tutorías de Acogida (TA) Aulas de Acogida y Acceso al Currículo (AA) Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) AVE (Aula Virtual de Español) Servicio de Interpretación Telefónica (SIT)
PROGRAMA DE ACOGIDA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	<p>Las Circulares de 13 y 19 de junio de 2007 de la Consejería de educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007-2008 de las enseñanzas definidas en los Decretos 56/2007, de 24 de mayo, y 74/2007, de 14 de junio, por las que se regulan la ordenación y establecen los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias</p> <p><i>“Este programa tiene como objetivo facilitar el proceso de escolarización y la adaptación e integración del alumnado extranjero al entorno escolar y favorecer en el centro un clima de convivencia, respeto y tolerancia, potenciando los valores que la diversidad cultural aporta a la comunidad escolar. Los centros docentes, incorporarán el programa de acogida sociolingüística para alumnado extranjero al plan de atención a la diversidad”.</i></p> <p>Objetivos del Programa: Atender a las necesidades comunicativas del alumnado extranjero, garantizando un tratamiento intensivo del español como segunda lengua y dando siempre prioridad al nivel 0 de Español. Ayudar al alumno o alumna nuevos a que comprenda el funcionamiento del centro, a que conozca las normas, los espacios y la organización y facilitar su integración y la de sus compañeros y compañeras y el profesorado. Favorecer en el centro un clima de convivencia, respeto y tolerancia, potenciando los valores que la pluralidad cultural aporta a toda la comunidad escolar.</p>

PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA. ASTURIAS. CURSO 2009/2010 (MODIFICACIONES SEGÚN CIRCULAR DE INICIO DE CURSO: 2015/2016)	
FELXIBILIZACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN	<p>Alumnado con desfase curricular de 2 o más años.</p> <p>Incorporación a un curso anterior o dos al que le corresponda por edad. En la circular para el curso 2015/2016 se especifica que podrá ser incorporado a un curso inferior al que le correspondería por edad; siempre que dicha escolarización le permita completar la etapa en los límites de edad establecido con carácter general.</p> <p>Solicitud a la Dirección General de Ordenación Académica y Políticas Educativas.</p> <p>Informe tutor/a y Orientación. En la circular para el curso 2015/2016 se especifica que es competencia de la Dirección del centro docente, previa supervisión del Servicio de Inspección Educativa. Inicia la propuesta el tutor/a, previa evaluación inicial del alumnado, acompañado por el informe del orientador/a.</p> <p>Conformidad de la familia o tutores legales.</p>
TUTORÍAS DE ACOGIDA	<p>Normativa de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circular inicio de curso. • Circulares de 13 y 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007/2008 de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. <p>Profesor/a del centro con 3 o más períodos lectivos dedicados a la tutoría de acogida</p> <ul style="list-style-type: none"> • IES con + 15 alumnado extranjero = 5% (ESO) • Centros concertados con + 15 alumnado extranjero = 10% (primaria – ESO) <p>Evolución de la dotación del recurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CURSO 2006/2007: 52 centros. • CURSO 2007/2008: 63 centros. • CURSO 2008/2009: 70 centros. • CURSO 2009/2010: 74 centros <p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar y dinamizar, junto con el Dpto. de Orientación y el Equipo Directivo, el Plan de Acogida de centro y coordinar las actuaciones encaminadas a la educación intercultural de todo el alumnado • Recopilar toda la información sobre el alumno/a recién llegado y colaborar con el Dpto. de Orientación en la evaluación inicial encaminada a definir un plan de trabajo individual que responda a sus posibles necesidades específicas • Estar en contacto con las familias para facilitar la incorporación del alumnado, transmitir la información necesaria sobre nuestro sistema educativo y la organización del centro, así como el plan de trabajo que se va a llevar a cabo con el alumno o alumna. • Coordinación con el Equipo Directivo, Dpto. de Orientación, tutores/ as y profesorado del alumnado. • Crear y actualizar un banco de recursos en el centro con documentación y propuestas didácticas que faciliten la integración y el acceso al currículo del alumnado recién llegado y la educación intercultural. <p>Sobre la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación específica inicial sobre educación intercultural, estrategias de dinamización del aula y del centro y la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua. • Seminarios de formación permanente
AULAS DE ACOGIDA Y ACCESO AL CURRÍCULO	<p>Normativa de referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circular inicio de curso • Circulares específicas de inicio de curso sobre Aulas de Acogida y Acceso al Currículo de Centros de Educación Primaria, Educación Secundaria y Centros

**PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA. ASTURIAS. CURSO 2009/2010
(MODIFICACIONES SEGÚN CIRCULAR DE INICIO DE CURSO: 2015/2016)**

Concertados (04/09/2006).

- Circulares de 13 y 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007/2008 de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Se trata de un dispositivo organizativo que permite tener previstas una serie de medidas metodológicas, didácticas, curriculares y de agrupamiento para garantizar tanto el aprendizaje intensivo de la lengua castellana como el acceso a las materias instrumentales básicas al alumnado extranjero de incorporación tardía al sistema educativo y que, por su edad, le corresponde ser escolarizado en los ciclos 2º y 3º de Educación Primaria o en Secundaria Obligatoria.

- Institutos de Educación Secundaria Obligatoria
- Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria
- Centros Concertados

Número de alumnado nacionalidad extranjera: más de 30

Evolución de la dotación del recurso:

- Curso 2006/2007: 10 centros
- Curso 2007/2008: 34 centros
- Curso 2008/2009: 38 centros
- Curso 2009/2010: 42 centros

Destinatarios

- 2º y 3º ciclos de E. Primaria
- 1º, 2º, 3º y 4º E.S.O

Alumnado de nueva incorporación al sistema educativo

- De otras lenguas maternas
- Con dificultades de acceso al currículo ordinario
- Con deficiente escolarización previa

Objetivos

- Proporcionar las competencias lingüísticas en español para incorporarse plenamente al sistema educativo y al currículo ordinario
- Favorecer la adquisición de un vocabulario curricular de las distintas áreas que favorezca su proceso de escolarización
- Facilitar el conocimiento del medio natural y social, poniendo el énfasis en los aspectos sociales y culturales de Asturias y España
- Proporcionar el aprendizaje de unas competencias instrumentales básicas en matemáticas
- Proporcionar la adquisición de los conocimientos, estrategias y habilidades necesarios para su integración social y escolar

Organización del Aula

- NIVEL 1 – Inmersión Lingüística
 - *Alumnado:* recién incorporado, nivel bajo o nulo de competencia lingüística en español.
 - *Horario:* 10/15 h. de EL2.
 - *Permanencia:* no superior a un trimestre.
- NIVEL 2 – Inmersión Lingüística y Acceso al Currículo
 - *Alumnado:* De otras lenguas maternas, que ya ha superado el nivel 1, que ya ha adquirido unas competencias comunicativas básicas en

PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA. ASTURIAS. CURSO 2009/2010 (MODIFICACIONES SEGÚN CIRCULAR DE INICIO DE CURSO: 2015/2016)	
	<p>español.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Horario:</i> 6/7 h. EL2, 3/4 h. área SL, 3/4 h. área CT, resto del horario con grupo: EF, plástica, música, idioma. • <i>Permanencia:</i> no superior a dos trimestres. <ul style="list-style-type: none"> • NIVEL 3 – Refuerzo Educativo y Acceso al Currículo <ul style="list-style-type: none"> • Alumnado: De otras lenguas maternas, que ya ha superado el nivel 1, que ya ha adquirido unas competencias comunicativas básicas en español. • <i>Horario:</i> 3 h. EL2, 6 h. área SL, 6 h. área CT, resto del horario con grupo: EF, plástica, música, idioma. • <i>Permanencia:</i> no superior a tres trimestres. <p>Procedimiento de incorporación de alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Inicial <ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia en español ○ Conocimientos instrumentales básicos: Lengua , Matemáticas ○ Hábitos escolares • Toma de decisiones. A partir de los datos recogidos en la evaluación inicial y de los hábitos observables durante los primeros días: <ul style="list-style-type: none"> • Adscripción a grupo • Incorporación al Aula de Acogida • Definición de las adaptaciones curriculares necesarias • Revisables frecuentemente <p>En la circular de inicio de curso 2015/2016, se recoge que los centros podrán organizar un aula de acogida y de acceso al currículo que garantice, tanto el aprendizaje intensivo de la lengua castellana como el acceso a las materias instrumentales básicas para el alumnado de nueva incorporación que, tras la evaluación inicial, presente un nivel de español bajo o nulo y/o dificultades para su incorporación al currículo ordinario.</p>
AULA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA	<p>Comenzaron en el curso 2004/2005. Las aulas intensivas de inmersión lingüística son un recurso extraordinario para la enseñanza de la lengua castellana al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de los 2º y 3º ciclos de Educación Primaria. Están ubicadas en un IES. Disponen de profesorado de Primaria y de ESO, en comisión de servicios, seleccionado por concurso de méritos.</p> <p>El profesorado está adscrito al IES del Aula y dedica todo el horario al programa de inmersión.</p> <p>Actualmente son seis las Aulas que funcionan en Asturias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 en Oviedo: dos profesoras de Primaria y dos de ESO en cada una. • 1 en Gijón: tres profesoras de Primaria y dos de ESO. • 1 en Avilés: una profesora de Primaria y dos de ESO. • 1 en La Felguera: una profesora de Primaria. • 1 en Cangas de Onís: un profesor de Primaria. <p>Alumnado de ESO</p> <p>Estas aulas atienden, previa autorización de la Dirección General y durante un período de tiempo limitado, al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que presente un desconocimiento pleno de la lengua castellana y que se incorpore a algún centro de las zonas de influencia del Aula (públicos y concertados).</p> <p>Tiene prioridad el alumnado oriental o árabe.</p> <p>Los alumnos y alumnas acuden a las mismas durante el horario escolar y siempre simultaneándolo con la asistencia a sus centros de procedencia (4 horas diarias)</p> <p>Permanencia: 60 días lectivos (con flexibilidad).</p> <p>Procedimiento de solicitud</p>

PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA. ASTURIAS. CURSO 2009/2010 (MODIFICACIONES SEGÚN CIRCULAR DE INICIO DE CURSO: 2015/2016)	
	<p>ESO</p> <ul style="list-style-type: none"> Propuesta razonada firmada por el tutor/a, el orientador/a y el director/a del centro de origen, que incluye valoración de la competencia en castellano. Conformidad, por escrito, de los padres o tutores legales del alumno o alumna para su incorporación a las Aulas Intensivas de Inmersión Lingüística. La solicitud se dirige a la Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y FP. En la circular de inicio del curso 2015/2016, la autorización proviene de la Comisión de Escolarización Permanente. En caso de necesitar prórroga, se requiere de nueva autorización y se adjunta también informe de los profesores del aula. <p>En el curso 2015/2016 se mantienen las mismas aulas: dos en Oviedo, una en Gijón, una en Avilés, una en la Felguera y una en Cangas de Onís.</p>
AVE (AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL) INSTITUTO CERVANTES	<p>Convenio con la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias para el uso del Curso de español on-line.</p> <p>Gestión desde el Servicio de Participación y Orientación Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alta de tutores/as Creación de grupos (virtuales) Licencias de uso para el alumnado Expedición de certificados <p>Utilizado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aulas de Inmersión Lingüística Aulas de Acogida Educación de Adultos Alumnado de Bachillerato con baja competencia en castellano <p>Acceso: http://ave.cervantes.es/ Información, modelos de solicitud y fichas: Web de Acogida.</p>
SERVICIO DE INTERPRETACIÓN TELEFÓNICA	<p>Empresa de interpretación ubicada en Madrid.</p> <p>Disponible durante este curso en 60 centros, gratuitamente (el coste se asume desde la Consejería).</p> <p>Al centro la empresa le facilita un terminal con dos auriculares, una clave de acceso y unos códigos para cada lengua.</p> <p>El centro llama al número de la empresa, se identifica como usuario y solicita el idioma a interpretar.</p> <p>La empresa le pone en comunicación con el intérprete requerido y comienza una conversación a tres bandas.</p> <p>También pueden facilitar información escrita sobre un tema acordado de antemano.</p>
OTRAS MEDIDAS	<p>Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.</p> <p>Sustitución de la materia optativa en ESO.</p> <p>Optativa español como segunda lengua en los programas de diversificación curricular y en los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial). Desde el curso 2014/2015 los Ciclos de Formación Profesional Base (2 años) sustituyen a los PCPI.</p> <p>Campamentos de verano.</p> <p>Subvenciones a entidades sin ánimo de lucro.</p> <p>Página web de Acogida (materiales on-line): http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida</p>

Tabla 24. Contextualización. Programa de acogida al alumnado de incorporación tardía. Asturias. Curso 2009/2010. Modificaciones según circular de inicio de curso: 2015/2016. Elaboración propia.

7.2.2. LAS FASES DEL ESTUDIO

En la siguiente tabla mostramos las distintas fases que seguimos en el desarrollo de esta investigación.

	FASES Y TEMPORALIZACIÓN	TAREAS
ESTUDIO DE CASO: IDENTIDADES Y TRABAJO PSICOPEDAGÓGICO	FOCALIZACIÓN Y DEFINICIÓN DEL CASO <ul style="list-style-type: none"> Marzo de 2008-junio 2009 	Revisión bibliográfica sobre el tema. Elaboración de esquemas para abordar las historias de vida. Elaboración de esquemas de las entrevistas en profundidad.
	CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS <ul style="list-style-type: none"> Julio 2008 Diciembre 2008 Julio 2009 Junio 2009-agosto 2009 	Historia de vida de María y Esteban. Historia de vida de Isabel. Historia de vida de Eva. Entrevistas en profundidad de Rosa, Carmen y Amal.
	CODIFICACIÓN DE LOS DATOS <ul style="list-style-type: none"> Julio 2008-septiembre 2009 	Transcripción literal de las entrevistas biográficas en profundidad: siete sujetos. Análisis bibliográfico de investigaciones afines. Categorización del material. Elaboración de siete relatos temáticos y cuatro síntesis de vida.
	REDACCIÓN DE INFORME PARCIAL DE INVESTIGACIÓN: IDENTIDADES Y TRABAJO PSICOPEDAGÓGICO <ul style="list-style-type: none"> Julio 2009-septiembre 2009 Obtención del DEA 	Redacción del informe de investigación de carácter parcial sobre el estudio de caso y total dando cuenta de la investigación que se presenta.
AMPLIACIÓN/PROFUNDIZACIÓN EN EL ESTUDIO DE CASO Y EN LA TEMÁTICA A INVESTIGAR DE CASO Y DE LA TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN: IDENTIDADES Y DUELO MIGRATORIO	REDEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y DUELO MIGRATORIO <ul style="list-style-type: none"> Octubre 2009 – agosto 2010 Septiembre 2010-junio 2014 	Revisión bibliográfica sobre el tema. Profundización en aspectos epistemológicos, ontológicos y metodológicos. Elaboración de esquemas para el acceso a la información y de esquemas interpretativos.
	CONSTRUCCIÓN DE DATOS/ASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS <ul style="list-style-type: none"> Octubre 2009-junio 2015 	Ampliación de las historias de vida de Esteban, Isabel y Eva. Devolución de la información en la segunda entrevista biográfica. Entrevistas en profundidad. Entrevistas colectivas. Grupos de discusión. Cuestionarios. Devolución de información en cursos de formación. Reflexión sobre informes parciales elaborados. Reflexión sobre tesis afines y lecturas sobre aspectos epistemológicos y de metodología.

FASES Y TEMPORALIZACIÓN	TAREAS
<p>CODIFICACIÓN DE DATOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Septiembre 2009-marzo 2010 Septiembre 2010-junio 2015 	<p>Tratamiento estadístico de los cuestionarios recibidos: aproximadamente un 70% de las orientadoras y orientadores de los centros públicos de Asturias (59 centros públicos) y 5 centros concertados que escolarizan un número significativo del alumnado extranjero. Categorización de los datos y análisis utilizando el programa estadístico SPSS versión 17. Análisis cualitativo con el programa ATLAS.ti 6. Posteriormente utilicé el ATLAS.ti7.</p> <p>Transcripción literal de las entrevistas en profundidad realizadas y de los grupos de discusión. Categorización de los datos y análisis cualitativo utilizando el programa ATLAS.ti7.</p>
<p>REDACCIÓN DE INFORMES PARCIALES, APORTACIONES A DIFERENTES ÁMBITOS DE LA INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN DEL INFORME FINAL DE TESIS</p> <ul style="list-style-type: none"> Marzo de 2010-agosto de 2010 Septiembre 2013-junio 2015. 	<p>Informe del trabajo desarrollado en la licencia, dirigido a Inspección Educativa, con los datos del cuestionario aplicado a las orientadoras y orientadores de Asturias (julio 2010).</p> <p>Presentación, como trabajo fin de Máster en Inmigración e Interculturalidad, del informe sobre los datos obtenidos en el cuestionario dirigido a orientadoras y orientadores de Asturias y un avance sobre algunas entrevistas en profundidad (agosto 2010).</p> <p>Redacción de informes parciales: análisis estudio de caso, ampliación del estudio de caso, informe sobre el cuestionario aplicado a orientadores/orientadoras, informes temáticos sobre entrevistas en profundidad y grupos de discusión según funciones de los diferentes agentes sociales.</p> <p>Aportaciones a los ámbitos: epistemológico, ontológico y metodológico.</p> <p>Análisis transversal de la información.</p> <p>Redacción del informe final de la tesis.</p>

Tabla 25. Fases de la investigación. Elaboración propia.

7.3. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS

Las técnicas de producción de datos utilizadas son, por una parte, las propias de la etnografía: historia de vida y entrevistas en profundidad. Y, por otra, técnicas que se utilizan en investigación social, nos referimos a los grupos de discusión y al cuestionario.

7.3.1. HISTORIAS DE VIDA (ENTREVISTA BIOGRÁFICA-NARRATIVA)

La elección de esta técnica me permite acceder a un relato actual de la visión del sí mismo, de sí misma, de la persona entrevistada. En tanto que proyecto proyectado, es un relato posible que puede dar pie a otros relatos. Esta técnica de construcción de datos me posibilita poner en relación aspectos personales, políticos, culturales, económicos, etc. de una forma más detallada y hacer emerger las voces de los sujetos encarnados, en tanto que actores sociales, así como comprender cómo construyen su mundo y se construyen a sí mismos, a sí mismas. Es un acercamiento abierto, una invitación al diálogo, a la complejidad y a la intersubjetividad.

Con esta técnica puedo acercarme a lo que pertenece al ámbito personal (identidad personal) y a aquellos aspectos más socioculturales e históricos. Su narrativa se presenta como única e independiente, pero a la vez dependiente, en tanto que forma parte de un sistema más general. En todo caso, se trata de que construyan la memoria o los modos en que ordenan temporalmente sus experiencias, y usen estrategias discursivas para dar coherencia a su propia historia biográfica. Su abordaje ha sido “específico”, en el sentido de que la investigadora propuso a los sujetos de investigación algunos temas para estimular el recuerdo, a hablar, y así reconstruir su propia experiencia.

Abordamos este estudio en varios momentos, tal y como se recoge en el siguiente cuadro. Los nombres son figurados, para preservar el anonimato, y han sido pactados con las/los participantes:

SUJETOS ENTREVISTADOS / ENTREVISTAS (E1, E2, E3)	TEMPORALIZACIÓN / DURACIÓN
Isabel (alumna de origen colombiano) E1: 30/12/2008 E2: 22/03/2010 E3: 24/05/2010	Códigos: HOT1IS/HOT2IS/HOT3I Duración: E1: 97 min.; E2: 133 min. ; E3: 84 min. País de origen: República Dominicana Llegada a Asturias: 2007 Edad en julio de 2009: 14 años
Eva (madre de Isabel) E1: 2/07/ 2009 E2: 8/03/2010	Código: HOT1EV / HOT2EV Duración: E1: 131 min. E2: 86 min. País de origen: Colombia Llegada a Asturias: 2007 Edad en julio de 2009: 37 años
Esteban (alumno de origen dominicano) E1: 4/07/ 2008 E2: 22/03/2010	Códigos: HOT1ES / HOT2ES Fecha: 4/07/2008 Duración: E1: 68 min. / E2: 102 min. País de origen: República Dominicana Llegada a Asturias: 2006 Edad en julio de 2008: 13 años
María (madre de Esteban) E1: 2/07/2008	Código: HOT1M Fecha: 2/07/2008 Duración: E1: 92 min. País de origen: República Dominicana Llegada a Asturias: 2004 Edad en julio de 2008: 40 años

Tabla 26. Sujetos entrevistados, momentos de las entrevistas (Ei), códigos administrados a los sujetos para el tratamiento de los discursos desplegados, temporalización y duración de las sesiones. HOT (historia oral temática). Elaboración propia.

De forma resumida, los centros de interés sobre los que se organizaron los encuentros fueron los siguientes, aunque variaron según se dirigieran a las madres o a sus hijos o hijas.

ESQUEMA GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA DIRIGIDA A LAS MADRES: MARÍA y EVA	
TÓPICOS	ASPECTOS
Nacimiento y familia de origen	<p>Particulares circunstancias en que ha nacido (edad, familia, contexto...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para empezar, cuenta un poquito en qué año naciste, dónde y qué recuerdas de esos primeros momentos. • Tu familia: hermanos, hermanas, padre, madre, abuelos, abuelas...
Factores sociales y culturales de la niñez	<p>Tradiciones culturales y contexto en que ha vivido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recuerdas de las fiestas? ¿Para una mujer qué es lo importante desde pequeña?
Escuela y educación	<p>Entrada, estancia, relaciones, maestros/-as, profesorado, niveles educativos, intereses, acontecimientos a destacar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué edad comenzaste en el colegio?, ¿qué recuerdas de aquella época?
Amor y trabajo	<p>Formación de una familia (hijos/-as); búsqueda, decisión y sentimientos en el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El hogar y la familia: composición, papeles de los distintos miembros. • Contactos con otros familiares emigrados. • Papeles de cada sexo y relaciones entre los sexos.
Grandes etapas en la vida, acontecimientos críticos	<p>Inmigración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivos y forma de venida; edad, ¿sola? • Cómo se gestó la idea. • Qué idea tenían de este país. • Cómo se sintió acogida • Qué cambios encontraron. • Qué barreras encuentran, qué ayudas (servicios sociales, etc.). Opiniones sobre las actitudes y comportamientos de los autóctonos respecto a los inmigrados. • Cómo mantienen los lazos con la otra orilla: ¿ilusión de retornar? • Remesas. • Formas de relación en este país: ¿se sienten de aquí? • Trabajo: valoración de la situación vivida: en qué trabaja, horas, etc. • Proceso de obtención de la nacionalidad... • La vivienda... • El instituto y el cole: lo que más valora, contacto con el profesorado, cómo ve a su hija... <p>Contexto social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contactos, nivel de aceptación. • Comparación entre el contexto social actual y el lugar de procedencia. • Actividades habituales el fin de semana. • Utilización de internet, Messenger, TV.
Principales preocupaciones a lo largo del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos económicos. • Adaptación de sus hijos/-as, problemas que percibe, qué desea para ellos/- as, sobre su futuro laboral... • Cómo ve a sus criaturas, qué es lo que más le preocupa.

Visión de futuro, cuestiones abiertas	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro laboral: lo deseable y lo probable. • Deseos... • Qué necesita...
Sobre su hijo o hija: (cómo lo/la define, qué tiene de aquí y de allá; miedos, deseos...)	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo es: cómo la define (qué le gusta, qué aficiones tiene, qué desea para el futuro, a qué tiene miedo...). Cree que cambió, qué le cuesta más... • Cómo la ve como estudiante (faltaba, mentía para estar con ella...). • En casa: cómo se relaciona con su madre, con su padre, con sus hermanos. Reparto de tareas. • Con sus amistades: cómo la ve como amiga, qué cree que piensan de ella. Qué amistades tiene: ¿sale...? utiliza Messenger?, ¿echa de menos a los de allá? • ¿Diferencias sobre lo que hacía allí?, ¿menos o más libertad? • Responsabilidades de él/ella, ¿diferentes a las de su hermano? • Algún problema al que tuvo que enfrentarse, de qué tipo.
El proceso de reconstrucción de su propia vida	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que ha significado esta entrevista. Cómo se define... qué ha significado inmigrar.

Tabla 27. Esquema guion de la entrevista biográfica dirigida a las madres: María y Eva. Elaboración propia.

Las historias de vida tuvieron lugar, en su primera fase, en el instituto en donde cursaban la escolaridad su hijo o hija. En un segundo momento, se realizó en un Centro Municipal Integrado de la zona. Para ello se pidió el permiso correspondiente. En cuanto al desarrollo de las diferentes historias de vida, se siguió una duración variable. Destacar que costó más el despliegue del discurso en el alumnado que en sus madres. En ellas, destacar la confianza depositada en la investigadora, que se tradujo en el comentario de aspectos bastantes íntimos. La alumna, Isabel, al final reconoció que se sentía contenta de haber realizado este tipo de entrevista, que le había servido de desahogo. En general todos/as valoraron muy positivamente las entrevistas biográficas realizadas.

En el desarrollo de la entrevista biográfica-narrativa con las madres, surgieron aspectos relacionados con las transiciones vitales, los vínculos afectivos, los sí mismos posibles, la satisfacción comunitaria, el sentido de conexión y aspectos claros de ventrilocuación personal y social.

Con Eva mantengo una segunda entrevista, en donde hago una devolución de los datos obtenidos en la primera, en forma de cuadernillo, en donde incorporo una imagen evocadora, seleccionada por mí, “*Several circles*” de Wassily Kandinsky. En la propia entrevista hago lectura de la síntesis de la historia de vida que construí en la primera entrevista biográfica, y se dialoga sobre ella. La imagen genera muy buena empatía y despliegue de comunicación. En la segunda entrevista se matizan puntos de la entrevista inicial, y permitió centrarse en aspectos

relacionados con diversas temáticas como el prejuicio, los incidentes críticos, etc. En el siguiente cuadro se especifica el esquema previo que se elaboró.

ESQUEMA GUIÓN DE CONTINUACIÓN DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA DIRIGIDA A LAS MADRES: EVA	
TÓPICOS	ASPECTOS
Sobre la entrevista anterior	Sensaciones. Lectura de la síntesis y comentario de sus impresiones.
Aspectos generales	Cómo se ve, qué desea, cuáles son sus proyectos, qué teme, con qué está de acuerdo y con qué se muestra disconforme
Cómo se encuentra en relación a diversas temáticas	Trabajo, casa, en relación al centro educativo, en relación a los servicios sociales, etc.
Aspectos psicológicos-emocionales	Malestares, duelos, cambios familiares, conflictos de pareja y/o familiares, cambio de roles, etc.
Aspectos socioculturales	Proceso de adaptación, nuevas costumbres y ritmo de vida, dificultades en la creación de nuevos vínculos y en el idioma, etc.
Sobre la percepción de distancia cultural	Cómo la percibe la persona: ¿cuánto de alejada se percibe la “nueva cultura”? ¿Choque cultural?, algún episodio que le chocara: en el centro educativo, en el trabajo, en la calle, en sanidad...
Estrategias para sentirse mejor	Diferentes formas de gestionar sus vivencias
Los duelos: ¿piensas en lo que dejaste atrás?	¿Te ha costado mucho dejar en tu país personas queridas?, ¿cómo lo resuelves? ¿Echas de menos los sonidos, expresiones, las formas de cortesía de tu lengua materna? La cultura: los valores, hábitos alimentarios, formas de relacionarte en la sociedad, las formas de vestir, los rituales, ¿sufrió algún tipo de discriminación por motivos de diferencias culturales? ¿Echas de menos la tierra?, ¿el paisaje? ¿Consideras que has perdido en estatus social? Pautas culturales del grupo de referencia (grupo étnico) que considere que chocan con las de la cultura de destino: creencias, tradiciones (¿15 años?), concepción de los roles y las relaciones de género. Expectativas que no se han cumplido y las que sí se han cumplido.
Otros aspectos	Relación de pareja y funcionamiento familiar. La escolaridad de su hijo pequeño. El mayor, ubicación en el mercado laboral. Vivencia de situaciones de discriminación. ¿Qué imagen proyectan los medios de comunicación de los/las inmigrantes? ¿Cómo se siente percibida, valorada por la sociedad, la escuela, en su trabajo..., le influye? Conflictos que han vivido. Situación en cuanto a la nacionalidad, el trabajo... Redes de apoyo familiar, amistad, etc. Moviéndose por la ciudad.

ESQUEMA GUIÓN DE CONTINUACIÓN DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA DIRIGIDA A LAS MADRES: EVA	
	<p>¿Pensando en el retorno? ¿Remesas? Familiares que quieran venir a España. Las pérdidas, las ganancias. Los miedos.</p>
Sobre cómo cree que lo está viviendo/pasando su hija	<p>Aspectos generales: <i>Cómo la ve, qué desea, cuáles son sus proyectos, qué teme, con qué están de acuerdo y con qué se muestra disconforme. Qué es lo que más le preocupa.</i></p> <p>Continuidad – discontinuidad entre país de origen y de llegada. Cómo construyeron la identidad escolar en el país de origen. ¿Por qué cree que evidenció tanto el cambio? ¿Relación con Colombia?: amistades, profesorado, familiares. En el instituto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vinculaciones en el instituto: cómo se siente, qué intereses profesionales tiene... Qué le dice a su maestra de la niñez... • Cómo vive el estar en el grupo de diversificación. • Conflictos y cómo se ha abordado. • Cómo cree que la percibe la tutora, J Estudios, etc. Qué echa de menos, qué le gustaría cambiar. ¿Contacto con otras familias del IES? • En IES talleres de educación afectivo-sexual ¿qué opinión le merece? <p>Con sus amistades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de amistad de referencia. • Amistades en el instituto. • ¿Cómo cree que las amigas la ven? • Conflictos: formas de abordarlos... <p>En casa: cómo están, conflictos, reparto de tareas, etc. Uso de internet: valoración de su uso... Forma de enfocar las relaciones afectivas. Miedos, necesidades, posibilidades... Aspectos: Vida cotidiana de Isabel (uso del tiempo libre), responsabilidad en tareas domésticas, consumo de televisión, actividades extraescolares, salida con amistades de fin de semana.</p>
Posibilidad de continuar en una próxima sesión	<p>Seleccionar una serie de fotos, las que más signifiquen para ella. Hablabamos sobre ellas y comentaremos el cierre de las sesiones de trabajo.</p>

Tabla 28. Esquema guion de continuación de la entrevista biográfica dirigida a las madres: Eva. Elaboración propia.

Respecto al alumnado, tanto Isabel como Esteban se incorporaron en el curso 06/07, en un 1º de ESO del centro C44, recibieron apoyos por parte del profesorado del Departamento de Orientación durante el curso 07/08 y 08/09, y fueron orientados para que cursaran programas

diferentes en el curso 09/10: el programa de diversificación curricular en el caso de Isabel y el programa de cualificación profesional (PCPI) en el caso de Esteban. Se da la circunstancia de que este alumno, en el curso 08/09, estuvo escolarizado en un agrupamiento específico en 2º de ESO. Por otra parte, Isabel acusó una situación de absentismo, a lo largo del curso 08/09, que se controló. Esteban fue expulsado del centro C44 en varias ocasiones por problemas de comportamiento.

Con Isabel mantuve dos entrevistas más, en 2010, cuando ella estaba cursando el primer curso del Programa de Diversificación Curricular, en donde le devuelvo la información recogida en forma de cuadernillo con una transcripción literal de la entrevista y con la incorporación de una imagen en la portada, evocadora del sentido general que he captado en el desarrollo de la entrevista, y que me ha servido para generar empatía y para facilitar el diálogo. El modelo de portada ideado se recoge en el anexo correspondiente (Anexo 1). Con Esteban mantengo una segunda entrevista, cuando estaba cursando el primer curso de un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), en un Centro Integrado de Formación Profesional, siguiendo el mismo procedimiento que con Isabel. Amplió la entrevista al profesorado que le imparte clase en el PCPI, el profesor de Formación Básica, y el profesor de Formación Específica, su tutor. Estas entrevistas se hicieron con la finalidad de explorar la imagen social reflejada de Esteban, así como triangular los datos que iba recogiendo en las sucesivas entrevistas con este alumno; también nos sirvió para explorar las ideas de estos dos profesores sobre el sentido de estos Programas de Cualificación Profesional Inicial.

ESQUEMA GUIÓN DE CONTINUACIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA DIRIGIDA AL ALUMNADO	
TÓPICOS	ASPECTOS
Sobre la entrevista anterior	Sensaciones Lectura de la síntesis y comentario de sus impresiones.
Aspectos generales	Cómo se ve, qué desea, cuáles son sus proyectos, qué teme, con qué está de acuerdo y con qué se muestra disconforme.
Cómo se encuentra en relación al	Instituto, casa, ocio.
Aspectos psicológicos-emocionales	Malestares, duelos, cambios familiares, conflictos, cambio de roles, etc.
Aspectos socioculturales	Proceso de adaptación, nuevas costumbres y ritmo de vida, dificultades en la creación de nuevos vínculos y en el idioma, etc.
Sobre la percepción de distancia cultural	Cómo la percibe la persona: ¿cuánto de alejado/a se percibe la “nueva cultura”? ¿Choque cultural?, algún episodio que le chocara: en el centro educativo, en la calle, por internet, etc.
Estrategias para sentirse mejor	Diferentes formas de gestionar sus vivencias.
Los duelos: ¿piensas en	¿Te ha costado mucho dejar en tu país personas queridas?, ¿cómo lo

ESQUEMA GUIÓN DE CONTINUACIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA DIRIGIDA AL ALUMNADO	
lo que dejaste atrás?	<p>resuelves?</p> <p>¿Echas de menos los sonidos, expresiones, las formas de cortesía de tu lengua materna?</p> <p>La cultura: los valores, hábitos alimentarios, formas de relacionarte en la sociedad, las formas de vestir, los rituales, ¿sufrió algún tipo de discriminación por motivos de diferencias culturales?</p> <p>¿Echas de menos la tierra?, ¿el paisaje?</p> <p>¿Consideras que has perdido en estatus social?</p> <p>Pautas culturales del grupo de referencia (grupo étnico) que considere que chocan con las de la cultura de destino: creencias, tradiciones (¿15 años?), concepción de los roles y las relaciones de género.</p> <p>Expectativas que no se han cumplido y las que sí se han cumplido.</p>
Las relaciones con otras personas	¿Qué ha conseguido?, ¿qué echa de menos?
Vivencia de situaciones de discriminación	¿Qué imagen proyectan los medios de comunicación de los/las inmigrantes?, ¿cómo se siente percibida, valorada por la sociedad, por la escuela?, ¿le influye?
Otros aspectos	<p>Conflictos que han vivido en el instituto, en el barrio, en internet...</p> <p>Situación en cuanto a la nacionalidad, el trabajo de su familia...</p> <p>Redes de apoyo familiar, amistad, etc.</p> <p>Moviéndose por la ciudad y <i>entre ciudades</i>.</p> <p>¿Pensando en el retorno? Familiares que quieran venir a España.</p> <p>Las pérdidas, las ganancias.</p> <p>Los miedos, sus necesidades, sus posibilidades, etc.</p> <p>Continuidad – discontinuidad entre país de origen y de llegada. Cómo construyeron la identidad escolar en el país de origen. ¿Por qué cree que evidenció tanto el cambio?</p> <p>¿Relación con Colombia o con República Dominicana?: amistades, profesorado, familiares.</p> <p>En el instituto:</p> <p>ISABEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vinculaciones en el instituto: cómo se siente, qué intereses profesionales tiene. Qué le dice a su maestra de la niñez... • Cómo vive el estar en el grupo de diversificación. • Conflictos y cómo se ha abordado. • Cómo cree que la percibe la tutora, J Estudios, etc. Qué echa de menos, qué le gustaría cambiar. • En IES talleres de educación afectivo-sexual ¿qué opinión le merece? <p>ESTEBAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vinculaciones en el instituto: cómo se siente, qué intereses profesionales tiene... Qué le dice a su maestra de la niñez... • Cómo vive el estar en el PCPI: lo que más le gusta, lo que menos. ¿Qué le pediría al profesorado, a su tutor?, ¿tiene apoyos?, ¿suele faltar?, etc. • Diferencias con el IES anterior y con el colegio donde cursó Primaria. • Conflictos y cómo se han abordado.

ESQUEMA GUIÓN DE CONTINUACIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA DIRIGIDA AL ALUMNADO	
	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo cree que le percibe el tutor, el profesorado, los compañeros/as, J. Estudios, etc. Qué echa de menos, qué le gustaría cambiar. <p>Con sus amistades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de amistad de referencia. • Amistades en el instituto. • ¿Cómo cree que le ven las amistades?, ¿pareja?, ¿qué valora?, ¿qué teme? • Conflictos: formas de abordarlos... <p>En casa: cómo están, conflictos, reparto de tareas, etc. En caso de Esteban cómo vive la ausencia de su madre. Uso de internet: valoración de su uso... Forma de enfocar las relaciones afectivas. Aspectos: Vida cotidiana de Isabel y de Esteban (uso del tiempo libre), responsabilidad en tareas domésticas, consumo de televisión, actividades extraescolares, salida con amistades de fin de semana, etc.</p>
Clarificación de valores, el proyecto proyectado, los miedos y las confianzas	<p>Aplicación de una cuadrícula de elaboración propia que recoja los siguientes ámbitos: instituto, casa, tiempo libre, “yo. Mi forma de ser”, mi cuerpo, familia, amistades, otras relaciones y futuro. Se exploran los deseos (lo que me gustaría, a qué tengo miedo, lo que necesito, lo que más valoro, cambios que haría si pudiera.</p>
Planificación de la próxima entrevista	<p>Seleccionar una serie de fotos, las que más signifiquen para él/ella. Hablaremos sobre ellas y valoraremos la posibilidad de cerrar las sesiones de trabajo.</p> <p>Adaptación propia del cuadrante urgente-importante de Stephen Covey, para explorar lo importante y lo urgente en el momento actual.</p> <p>Cómo define la adolescencia: aquí, allí, características, conflictos, momentos buenos, qué se necesita, papel de la familia, amistades, instituto, las NNTT, etc.</p> <p>ISABEL: Qué sabe de sus amigas: C., P., V., A. El trabajo: situación en España y en su país. Algún incidente crítico en Colombia y en España. Su hermano pequeño y su hermano mayor: ¿de dónde se sienten?, ¿de qué depende? (preguntar por el hermano, cómo se siente, de dónde, por qué). La importancia de tener la nacionalidad española, dificultades. Cómo le va a otros colombianos o colombianas que conoce; ¿qué trabajos suelen realizar, qué formación? ¿Percibe diferencias en la forma de ser de los/las colombianos/as y españoles/as? Qué piensan unos de otros. El trabajo: condiciones, experiencia a través de su madre y padre. Ser mujer en Colombia y en España: ¿muchas diferencias? ¿Cómo crees que le va a los extranjeros en España?: dificultades, posibilidades actuales. Los efectos de la crisis. El duelo migratorio: las pérdidas en la experiencia de migrar. Cómo te definirías: ¿Quién es Isabel?</p>

ESQUEMA GUIÓN DE CONTINUACIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA DIRIGIDA AL ALUMNADO	
	Lo que ha supuesto participar en esta serie de entrevistas. El cuadro de urgente e importante.
En caso de que se trabajen con las fotos, se abordarán los siguientes aspectos	Sobre las fotos vamos a trabajar, entre otras cosas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué seleccionas estas fotos y no otras? • ¿Qué experiencias importantes representan? • Sentimientos y emociones que te provocan las fotos. • ¿Qué foto del pasado te gustaría tener y no tienes? • ¿Hay alguna foto que no te gusta mostrar? • Si pudieras hacer una foto al futuro, ¿qué te gustaría que reflejara?

Tabla 29. Esquema guion de la segunda entrevista biográfica dirigida al alumnado. Elaboración propia.

7.3.2. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Realicé un total de 20 entrevistas individuales semiestructuradas, grabadas y transcritas. A continuación comento a quién entrevisté, cuándo tuvo lugar la entrevista y su duración. Para realizar la entrevista, en general, la investigadora se desplazó al lugar de trabajo de los informantes. En todos los casos se facilitó previamente el guion de la entrevista y se negociaron los contenidos. Primero situaré las entrevistas en profundidad que realicé a los profesionales que directamente estaban vinculados con Isabel y Esteban, ya que fue el estudio de caso que abordé en un primer momento, para posteriormente incorporar al resto de los profesionales que participaron en la totalidad de las entrevistas realizadas. Intercalaré los guiones preparatorios de las entrevistas.

CURSO: 2008/2009

SUJETOS ENTREVISTADOS/ FUNCIÓN	TEMPORALIZACIÓN / DURACIÓN
Amal. Profesora de Pedagogía Terapéutica. Apoyo al alumnado de origen extranjero.	CÓDIGO: EP1M FECHA: 7/07/2009 DURACIÓN: 167 min.
Carmen. Profesora de Pedagogía Terapéutica. Apoyo al alumnado de origen extranjero.	CÓDIGO: EP1CA FECHA: 9/07/2009 DURACIÓN: 113 min.
Rosa. Profesora de Servicios a la Comunidad. Tutora de acogida.	CÓDIGO: EP1RO FECHA: 19/06/2009 DURACIÓN: 126 min.

Tabla 30. Relación de informantes entrevistados en la primera fase del estudio de caso. Elaboración propia.

Las entrevistas se desarrollaron en base a un guion previo, que fue consensado con las informantes y, al final, de forma expresa, se realizó la petición de si querían añadir algo. Los bloques sobre los que organicé las entrevistas fueron los siguientes:

ESQUEMA GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LAS PROFESORAS DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA: AMAL Y CARMEN	
TÓPICOS	ASPECTOS
Funciones y experiencia en inmigración	<ul style="list-style-type: none"> Desde cuándo está trabajando con alumnado inmigrante, cuál es su función, cuál es su experiencia con el alumnado inmigrante, cómo los ve.
Origen del alumnado inmigrante. Necesidades que detecta.	<ul style="list-style-type: none"> Necesidades que detecta. Si percibe diferencias en cuanto al origen, situación socioeconómica, etc. Qué les preocupa, cómo se sienten, qué desean. ¿Percibe diferencias con el resto del alumnado del IES?, ¿prejuicios? Alumnado que reciben, nacionalidades, edad, trayectoria escolar previa, tendencias en los últimos años. ¿Percibe diversidad cultural?, ¿en qué?: diferencias, similitudes. ¿Cómo los ve cómo adolescentes?, ¿el hecho de que estén en la adolescencia cree que les marca? Necesidades, formas de resolverlas, diferencias con respecto al resto del alumnado. ¿Percibe diferencias de género?: Los rituales de los 15 años...
Sobre las familias	<ul style="list-style-type: none"> Causas de la inmigración, cómo las percibe, cómo las ve, si suelen acudir al centro (motivos), qué necesidades tienen, qué les preocupa de sus criaturas, expectativas sobre el futuro académico de sus hijos e hijas. ¿Percibe diferencias culturales en el manejo de las necesidades de sus hijos e hijas? Participación en la vida del IES.
Sobre el alumnado inmigrante	<ul style="list-style-type: none"> Cómo los ve, ¿qué diferencias encuentra con el resto del alumnado? Cómo cree que los ve el profesorado (preocupaciones del profesorado y cómo las resuelve). En las entrevistas con ellos: qué necesidades percibe, cómo se les da respuesta, qué dicen de su país, qué actividades les gusta más. Resultados académicos, trayectorias académicas. Formas de sociabilidad: cómo se relacionan con el resto del alumnado y entre ellos/as (chateo, etc.), ¿conflictos? Actitudes de los autóctonos respecto de los inmigrantes. Diferencias en cuanto a género. Actitudes y perspectivas sobre su futuro académico –

ESQUEMA GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LAS PROFESORAS DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA: AMAL Y CARMEN	
	<p>profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe un duelo asociado a la inmigración?, cómo lo definiría, cómo se manifiesta. • Opiniones sobre su propia identidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cómo se definen, en qué se ven diferentes. ○ Qué valoran, qué desean. ○ Miedos, dificultades, barreras. ○ Cómo se ven dentro de 10 años. ○ Cómo narran su llegada a Gijón, qué echan de menos, cómo suelen resolver su duelo. ○ Perciben conflicto cultural. ○ ¿Se perciben integrados en IES? ○ ¿En qué ocupan su ocio?, ¿con quién suelen relacionarse: en los recreos, en las clases...? ○ ¿Cómo viven su adolescencia?
Sobre el trabajo que realiza con el alumnado inmigrante	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos fuertes, puntos débiles, retos. • Forma de abordar el apoyo al alumnado inmigrante: en qué aspectos, cómo se realiza la atención del alumnado inmigrante en el IES y cómo se trabaja en su aula. ¿Considera que están en situación de desventaja?, ¿por qué?, posibles barreras con que se encuentran. Estrategias educativas para el aprendizaje EL2 (necesidades) y para la creación de vínculos afectivos. • Papel del profesorado: dificultades, oportunidades, retos. Importancia del manejo de ELE, la evaluación, etc. La transición a las aulas ordinarias, el acceso al currículo... principales problemas: ejemplos. • Papel del Equipo directivo: dificultades, oportunidades, retos. • Papel de los diferentes servicios de apoyo: orientación, PT, AL, PTSC, aulas de inmersión (valoración). Puntos fuertes, puntos débiles, necesidades y retos. • Recursos y materiales: necesidades.
Dos casos de alumnado: Isabel y Esteban	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo ve a dos alumnos y a sus familias. Dos orientaciones diferentes a los 15 años: PDC, PCPI. Valoración de la experiencia (“Tomémonos un tiempo para conocernos”).
Retos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le aporta el trabajar con alumnado inmigrante?: los retos. • Si quiere añadir algo más.

Tabla 31. Esquema guion de la entrevista dirigida a las profesoras de pedagogía terapéutica: Amal y Carmen. Elaboración propia.

ESQUEMA GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LA PROFESORA DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD: ROSA	
TÓPICOS	ASPECTOS
Función y experiencia profesional con inmigración	<ul style="list-style-type: none"> • Desde cuándo está trabajando con el alumnado inmigrantes. Función de su perfil en el IES. Qué necesidades detecta en ellos y en sus familias. • Origen del alumnado inmigrante. Diferencias en cuanto al origen, situación socioeconómica, ¿valores? • Sobre las familias: cómo las percibe, cómo las ve, qué le suelen preguntar, qué necesidades perciben, qué les preocupa de sus criaturas.
En qué situación socioeconómica, familiar, suelen venir: causas de la emigración	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de legalidad, tipo de empleo, dependencia económica familiar. • Hogar y familia: roles, contacto con otras familias inmigrantes o del alumnado no inmigrante. • Cómo se relacionan con los centros educativos: dificultades, posibilidades. • Cómo acercarnos a las necesidades de las familias de alumnado inmigrante: los retos. • Relación familias-centro. Participación: cauces...; control familiar. • Actitudes y perspectivas sobre el futuro escolar y profesional de sus hijos. • Perspectivas sobre la integración de sus hijos/as. • Sobre la familia de Esteban y la de Isabel. Alguna familia que le llamara la atención.
Alumnado inmigrante	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo los ve. Qué diferencias encuentra con el resto del alumnado. Diferencias entre ellos. • Cómo los ve el profesorado. Preocupaciones del profesorado, cómo las resuelve. • En las entrevistas con ellos: qué necesidades percibe, cómo se les da respuesta. • Resultados académicos, trayectorias académicas. • Formas de sociabilidad. • Actitudes de los autóctonos respecto a los inmigrantes. • Diferencias respecto a género. • Actitudes y perspectivas sobre su futuro académico – profesional.

ESQUEMA GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LA PROFESORA DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD: ROSA	
TÓPICOS	ASPECTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Opiniones sobre su propia identidad: signos principales de identidad según nacionalidades, culturas, etc. ¿Conflicto cultural? Cómo se definen, en qué se ven diferentes. ¿Prejuicios?, ¿situaciones escolares de conflictos? Perspectivas y actitudes sobre sus posibilidades de integración en la sociedad en un futuro.
Dos casos: Esteban e Isabel	<ul style="list-style-type: none"> Sobre Esteban e Isabel, ¿cómo los ve?, ¿qué desean? ¿Qué opina sobre las opciones académicas de PCPI y de diversificación, respectivamente?
Retos	<ul style="list-style-type: none"> Señalar los retos.

Tabla 32. Esquema guion de la entrevista dirigida a la profesora de servicios a la comunidad: Rosa

El carácter confidencial de las entrevistas y su grabación para su posterior transcripción fueron aspectos abordados antes de realizarse las mismas. En todas ellas se siguió el siguiente **procedimiento**:

1. Negociación de los puntos de la entrevista.
2. Desarrollo de la entrevista: se finaliza con los retos y la posibilidad de añadir algún aspecto.
3. Posibilidad de una segunda entrevista, según necesidades, para profundizar en algún aspecto.

En el Anexo 2 se presenta un relato temático de las entrevistas realizadas.

CURSO 2009/2010

Se incorporan, en la siguiente tabla, tanto las entrevistas realizadas a cada informante, como las que realicé a dos personas, al mismo tiempo y a petición de ellas, ya que realizaban la misma función: dos profesoras de un AIL.

SUJETOS ENTREVISTADOS / FUNCIÓN	TEMPORALIZACIÓN / DURACIÓN
Asesora Técnica de Atención al alumnado Extranjero de la Consejería de Educación y Ciencia	CÓDIGO ATAE FECHA 11/02/2010 DURACIÓN 113 min.
Profesor de Formación Profesional Específica, en el PCPI que cursa Esteban.	CÓDIGO P1C66 FECHA 16/03/2010 DURACIÓN 82 min.
Profesora de AIL de Oviedo	CÓDIGO P1C1 FECHA 19/03/2010 DURACIÓN 115 min.
Profesor de Formación Profesional Básica, en el PCPI que cursa Esteban. No permitió la grabación.	CÓDIGO P2C66 FECHA 19/03/2010 DURACIÓN 120 min.
Profesora de AIL de Oviedo	CÓDIGO P2E1C1 / P2E2C1 FECHA 23/03/2010; 27/03/2010 DURACIÓN 173 min.
Técnico de Sección de Familia de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda	CÓDIGO TSF FECHA 19/03/2010 DURACIÓN 92 min.
Inspector de la Comisión de Escolarización	CÓDIGO SITE FECHA 22/04/2010 DURACIÓN 63 min.
Dos profesores/as de un AIL de Gijón	CÓDIGO P1P2C40 FECHA 26/04/2010 DURACIÓN 62 min.
Dos profesores/as de un AIL de Avilés	CÓDIGO P1P2C24 FECHA 14/05/2010 DURACIÓN 82 min.
Profesora de AIL de Oviedo	CÓDIGO P1C7 FECHA 20/05/2010 DURACIÓN 31 min.
Alumna del Máster de Español para Extranjeros, con prácticas en C7.	CÓDIGO A1C7 FECHA 20/05/2010 DURACIÓN 35 min.
Profesor del Aula de Inmersión Lingüística de Oriente de Asturias	CÓDIGO P1C38 FECHA 25/05/2010 DURACIÓN 109 min.
Profesora con funciones de TA que imparte clase en AA	CÓDIGO P1C45 FECHA 2/06/2010 DURACIÓN 41 min.
Profesora de Servicios a la Comunidad de un centro con TA y AA	CÓDIGO P2C45 FECHA 25/05/2010 DURACIÓN 73 min.

SUJETOS ENTREVISTADOS / FUNCIÓN	TEMPORALIZACIÓN / DURACIÓN
Profesora con funciones de TA en un centro con AIL y AA	CÓDIGO P2C7 FECHA 7/06/2010 DURACIÓN 40 min.
Tutora de Acogida de un centro sin AA	CÓDIGO P1C55 FECHA 09/06/2010 DURACIÓN 52 min.
Tutora de Acogida de un centro sin AA	CÓDIGO P1C41 FECHA 14/06/2010 DURACIÓN 58 min.
Orientadora y Tutora de Acogida	CÓDIGO P1P2C65 FECHA 15/06/2010 DURACIÓN 82 min.
Profesora de AA que ejerce como TA en un centro con AIL	CÓDIGO P3C1 FECHA 15/06/2010 DURACIÓN 64 min.
Profesor de PT que ejerce funciones de TA, en un centro donde no hay AA, pero sí AIL	CÓDIGO P3C40 FECHA 17/06/2010 DURACIÓN 40 min.
Profesora de Servicios a la Comunidad que ejerce como TA, de un centro sin AA	CÓDIGO P1C65 FECHA 18/06/2010 DURACIÓN 69 min.
Profesora de Servicios a la Comunidad de un centro con TA y AA	CÓDIGO P1C63 FECHA 18/06/2010 DURACIÓN 56 min.
Entrevista a una Orientadora y a un Profesor de Servicios a la Comunidad con funciones de TA, en un centro que no tiene AA	CÓDIGO P1P2C57 FECHA 21/06/2010 DURACIÓN 65 min.
Autora del Material Audiovisual Cuscús cortometraje para trabajar la sensibilización en educación intercultural	CÓDIGO MF FECHA 27/07/2010 DURACIÓN 60 min.

Siglas: AIL: Aula de Inmersión Lingüística; AA: Aula de Acogida; TA: Tutora de Acogida

Tabla 33. Relación de informantes entrevistados en la segunda fase de la investigación, curso 2009/2010.

A continuación presento los guiones previos que elaboré y que les facilité por correo electrónico, antes de celebrar las entrevistas.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A: AIL, AA, TA, PTSC, ORIENTADORA
<ul style="list-style-type: none"> • Desde cuándo está trabajando con el alumnado de origen extranjero. Función de los perfiles en el IES. Qué necesidades detectan en ellos y en sus familias. • Origen del alumnado procedente de otros países. Diferencias en cuanto al origen, situación socioeconómica, ¿otros valores?... • Sobre las familias: cómo las perciben, cómo las ven, qué le suelen preguntar, qué necesidades perciben, qué les preocupa de sus criaturas. • En qué situación socioeconómica, familiar, suelen venir: causas de la migración. <ul style="list-style-type: none"> ○ Situación de legalidad, tipo de empleo, dependencia económica familiar. ○ Hogar y familia: roles, contacto con otras familias inmigrantes o del alumnado no inmigrante. ○ Cómo se relacionan con los centros educativos: dificultades, posibilidades. ○ Cómo acercarnos a las necesidades de las familias de alumnado inmigrante: los retos. ○ Relación familias-centro. Participación: cauces...; control familiar. ○ Actitudes y perspectivas sobre el futuro escolar y profesional de sus hijos. ○ Perspectivas sobre la integración de sus hijos/as. • Algunas familias que le llamaran la atención. • Sobre el alumnado de origen extranjero: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cómo los ven. Qué diferencias encuentra con el resto del alumnado. Diferencias entre ellos. ○ Los MENA. ○ El alumnado de origen latinoamericano. ○ Cómo los ve el profesorado. Preocupaciones del profesorado, cómo las resuelve. ○ En las entrevistas con ellos: qué necesidades perciben, cómo se les da respuesta. ○ Resultados académicos, trayectorias académicas. ○ Formas de sociabilidad: ocio, internet, pandillas... ○ Actitudes de los autóctonos respecto a los inmigrantes. ○ Diferencias respecto a género. ○ Actitudes y perspectivas sobre su futuro académico – profesional. ○ Opiniones sobre su propia identidad: signos principales de identidad según nacionalidades, culturas, etc. ¿Conflicto cultural? ¿Cómo se definen, en qué se ven diferentes? ¿Prejuicios?, ¿situaciones escolares de conflictos? ○ Perspectivas y actitudes sobre sus posibilidades de integración en la sociedad en un futuro. • ¿Qué opinan sobre las opciones académicas de PCPI y de diversificación, respectivamente? Aulas de inmersión lingüística, de acogida, tutorías de acogida: logros, obstáculos, necesidades, cambios. • Algún comentario que quieran añadir.

Tabla 34. Aspectos a tener en cuenta en las entrevistas en profundidad: AIL, AA, TA, PTSC y orientadora. Elaboración propia.

7.3.3. CUESTIONARIO

El cuestionario se dirigió tanto a orientadores/as de centros públicos como concertados de Asturias, con niveles de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria. Para ello contamos con los datos facilitados por el Servicio de Participación y Orientación Educativa. Se da la circunstancia de que todos los centros, tanto públicos como concertados, que tenían una mayor proporción de alumnado de origen extranjero escolarizado han participado en el estudio. No obstante, el total de centros que se pretendía colaborasen con la investigación era la totalidad de centros que impartieran la etapa de la enseñanza obligatoria y postobligatoria en Asturias. El número de centros que al final han participado en la investigación, dando su respuesta al cuestionario, se recoge en el siguiente cuadro.

	IES DE ASTURIAS		CENTROS CONCERTADOS: CON AA, TA
	IES	CPEB	
CUESTIONARIOS ENTREGADOS	72	9	14
CUESTIONARIOS CONTESTADOS	51	6	5
TOTAL %	70%		36%

Tabla 35. El número de centros participantes en la investigación.

El procedimiento consistió en crear una dirección en gmail: proyectinves.mjoseva@gmail.com, como plataforma para enviar el cuestionario en formato digital y permitir escribir su respuesta on-line. El cuestionario se dirigió a los orientadores y las orientadoras de los centros respectivos.

Los institutos que participaron en el estudio, a través de sus orientadores/as, se codificaron con una C y un número: Cn, donde n adquirió los valores del rango: 1 a 63. En el C63, perteneciente a la zona de Oviedo, el cuestionario lo contestó la profesora de Servicios a la Comunidad, por eso no se incorpora en la tabla que mostramos a continuación. Organizaremos los códigos por las zonas en que administrativamente la inspección divide a Asturias.

Destacar que dos de los centros públicos que no han aportado el cuestionario, por motivos que han justificado a la investigadora, sí han participado en las entrevistas individuales y colectivas, así como en la aportación de la información solicitada. Se trata de los centros C63 y C65. Reseñar que otros dos centros públicos cubrieron el cuestionario a mano: C7 y C19.

INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE CONTESTARON AL CUESTIONARIO					
CENTROS PÚBLICOS DE ASTURIAS				CENTROS CONCERTADOS DE ASTURIAS	
Zona Avilés Occidente	Zona Cuencas	Zona Gijón Oriente	Zona Oviedo	Oviedo	Avilés
Del C19 al C36	Del C8 al C18	Del C37 al C57	Del C1 al C7.	Del C58 al C60. C62	C61

Tabla 36. Relación de centros públicos y privados que han participado en la investigación, respondiendo los orientadores/as al cuestionario sobre la situación del alumnado extranjero escolarizado en Asturias.

En el Anexo 3 de esta tesis recogemos una síntesis sobre los datos que obtuvimos de la aplicación del cuestionario. El modelo de cuestionario aplicado se recoge en el mismo anexo.

A continuación enunciaremos, de manera muy escueta, algunos aspectos relacionados con el procedimiento de aplicación del cuestionario. En la introducción del cuestionario se especificaba que formaba parte de una licencia por estudios para el curso en que se aplicó, el 2009/2010, y que dicha licencia consistía en desarrollar un proyecto de investigación titulado: *Adolescencia, Inmigración y Diversidad en Asturias: los retos de la inclusión en el sistema educativo*. Se informaba también que el objetivo prioritario de este cuestionario consistía en realizar una primera aproximación a la realidad educativa del alumnado de origen extranjero en los centros de secundaria de Asturias. También se indicaba que el cuestionario iba dirigido a los/las orientadores/as de los centros de secundaria tanto públicos como concertados, y que se codificaría de manera adecuada, con el fin de que los datos aportados fuesen de carácter anónimo y que puedan ser analizados en relación con otras variables socioeducativas. Como indicación general sobre la forma de responder al cuestionario, se especificaba lo siguiente: *se marcará la respuesta que se considera más adecuada en cada pregunta. Hay preguntas que admiten varias respuestas. Otras preguntas requieren una respuesta numérica contextual los datos sobre escolarización se pueden extraer de la aplicación SAUCE.*

En la tabla siguiente se especifica el contenido de los ítems que formaron parte del cuestionario.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS/LAS ORIENTADORES/AS SOBRE EL ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADO EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA DE ASTURIAS	
ASPECTOS	CONTENIDO-ÍTEMS
Datos generales de identificación	Fecha, distrito, zona, tipo de centro, enseñanzas impartidas, datos generales sobre el número de profesorado y alumnado, datos sobre la dotación del Departamento de Orientación, datos sobre el programa de Acogida Sociolingüística.
Escolarización del alumnado	Si se ha producido un aumento significativo del alumnado extranjero en el

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS/LAS ORIENTADORES/AS SOBRE EL ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADO EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA DE ASTURIAS	
ASPECTOS	CONTENIDO-ÍTEMS
de origen extranjero en el centro	<p>centro, de qué nacionalidades, en qué cursos se iba dirigido al logos encuentran escolarizados, edad en que se han incorporado al sistema educativo español, si previamente han estado escolarizados, si una vez iniciado el curso se incorporan y a qué nivel.</p> <p><i>Preguntas 1 - 5.</i></p>
Trayectoria escolar	<p>Cuál ha sido la trayectoria escolar en la ESO, qué variables consideran que influyen, si observan diferencias según el país de procedencia, y a qué creen que es debido.</p> <p><i>Preguntas 6 - 8</i></p>
Necesidades socioeducativas	<p>Qué necesidades socioeducativas suelen presentar, si han tenido que realizar algún dictamen de escolarización, si venían con dictamen de necesidades educativas especiales, si observan diferencias en cuanto a género.</p> <p><i>Preguntas 9 - 10.</i></p>
Medidas de atención a la diversidad	<p>Medidas de atención a la diversidad que han puesto en marcha, si la diversidad cultural debida a la escolarización del alumnado extranjero se vive como un problema, qué modelo de atención educativa a la diversidad cultural cree que se aplica con carácter mayoritario en el centro, si es necesaria la elaboración de materiales específicos, si el profesorado vive la gestión de la diversidad cultural en el aula como un problema o como un reto.</p> <p><i>Preguntas 11 - 15</i></p>
Familias del alumnado de origen extranjero	<p>Opinión sobre el grado de participación de las familias del alumnado de origen extranjero en la vida del centro, si en relación con el resto de las familias del centro participan más, igual o menos; si consideran que tienen una manera particular de entender su participación en el mismo.</p> <p>Si creen que tienen suficiente información sobre la organización del centro, si existe dificultad para contactar con ellas, si se promueve en la participación de las familias de todo el alumnado, si se estimula en el Centro nuevas formas de participación de las familias (comisiones interculturales, delegados/as de padres, madres, etc.).</p> <p><i>Preguntas 16 - 22</i></p>
Educación intercultural	<p>Proyectos, planes o programas en donde existan objetivos y/o propuestas relacionadas con la educación intercultural; si el centro dispone de protocolos propios para la recogida de datos del alumnado extranjero que se matricula; así se facilita la distribución equitativa del alumnado de origen extranjero las distintas aulas del mismo nivel; si se diseñan actividades específicas para favorecer la convivencia intercultural; si en el centro existe un plan de acogida sistemático para recibir al alumnado que se incorpora fuera del período ordinario de matriculación; si existe en el centro un profesional de referencia que se encarga de la acogida del alumnado extranjero recién incorporado; si existe un protocolo de actuación dirigido a tutores/as cuando reciben alumnado extranjero recién incorporado; si considera prioritario diseñar actividades dirigidas a la sensibilización del alumnado, en la acogida a sus compañeros/as de origen extranjero.</p>

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS/LAS ORIENTADORES/AS SOBRE EL ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADO EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA DE ASTURIAS	
ASPECTOS	CONTENIDO-ÍTEMS
	<i>Preguntas 23 - 30</i>
Educación intercultural: convivencia y participación	<p>Si se ha manifestado alguna dificultad de la convivencia debido a la escolarización alumnado extranjero; si se han detectado: qué aspectos suelen generar conflicto, como se suelen abordar, como podría mejorarse el manejo de estas situaciones.</p> <p>La participación del alumnado en la vida del centro cómo es, cómo es la actitud de la población autóctona hacia los inmigrantes en el centro.</p> <p><i>Preguntas 31 - 34</i></p>
Lengua y cultura de origen, enseñanza de español segunda lengua, formación en educación intercultural, aula de inmersión lingüística	<p>Si considera que el centro debe contribuir a que el alumnado de origen extranjero mantenga su lengua y cultura de origen; cómo se abordan en el centro la enseñanza del español segunda lengua para el alumnado de origen extranjero; si considera necesaria la formación específica del profesorado para impartir la enseñanza del español segundo idioma; si considera necesaria una formación específica en educación intercultural dirigida a todo el profesorado del centro; si el alumnado de su centro accede a un aula de inmersión lingüística, cómo se aborda el paso de dicha aula al centro.</p> <p><i>Preguntas 35 - 39</i></p>
Administración Educativa	<p>Si consideran suficientes las medidas que pone en marcha la Administración Educativa para atender las necesidades educativas del alumnado extranjero en los institutos de educación secundaria.</p>
Retos y exigencias que plantea la escolarización del alumnado extranjero; cambios.	<p>Señalar los cuatro retos o exigencias que plantea la escolarización del alumnado extranjero; cambios que le pediría a las siguientes distancias para avanzar en el reto de una educación más inclusiva: administración educativa, equipos directivos, inspección educativa, profesorado, Universidad, otros agentes (servicios sociales, familias, etc.).</p> <p><i>Preguntas 40 - 42</i></p>
Otros aspectos de interés	<p>Cualquier aspecto relacionado con una atención educativa de calidad al alumnado extranjero en los centros de secundaria que considere de interés y que nos haya recogido las preguntas anteriores: necesidades, dificultades, retos, etc.</p> <p>Años que lleva trabajando como orientador/a, sexo, interés en esta investigación.</p> <p><i>Preguntas 44 - 46</i></p>

Tabla 37. Ítems que forman parte del cuestionario dirigido a los orientadores y orientadoras de Asturias. Elaboración propia.

El procedimiento seguido consistió en el envío del cuestionario por correo electrónico, acompañado de un mensaje explicando el sentido de la investigación. Generalmente se realizó un recordatorio, por correo y/o por teléfono. En un caso me desplazé hasta el instituto para recogerlo, ya que la orientadora lo realizó a mano. En otro caso se realizó una entrevista

después de que se cubriera el cuestionario; los contenidos de dicha entrevista fueron los siguientes:

ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO: LAS NECESIDADES, LAS DIFICULTADES, LAS BARRERAS, LOS PROBLEMAS, LOS LOGROS, LOS RETOS ...

¿Cómo creéis que tiene lugar la atención educativa del alumnado de origen extranjero?, ¿se atiende a las necesidades socioafectivas y educativas que puedan presentar?, ¿sus familias encuentran acomodo en la sociedad de acogida?, ¿qué tendríamos que hacer con urgencia?

El proceso que se siguió tanto en la elaboración, como en el pilotaje del cuestionario y su posterior aplicación a los orientadores y orientadoras de los institutos de Secundaria de Asturias, se refleja en la siguiente tabla:

ACCIONES RELACIONADAS CON EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	
TAREAS	FECHA/ASPECTOS DE INTERÉS
Entrevista con la Jefa de Servicio y las asesoras técnicas del Servicio de Participación y Orientación Educativa	Objetivo: Presentación de la información de la investigación y solicitud de colaboración. Participantes en diferentes momentos: Ángela Fernández Rodríguez, Ana María Turiel Pintado, Rosana Fernández Victorero. Mes: febrero, 2010.
Escrito dirigido al Director General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional: Juan José Navarro	Objetivo: informar de la investigación en curso y petición de acceso a los datos de la Comunidad Educativa. Mes: febrero, 2010.
Varias reuniones de trabajo con el director de la tesis.	Objetivo: Revisión del cuestionario, aspectos metodológicos de la investigación. Temporalización: a lo largo de todo el proceso.
Creación de una dirección en internet: proyectinves.mjoseva@gmail.com Transformación del cuestionario para ser contestado on-line	Objetivo: Enviar y recibir los cuestionarios dirigidos a los orientadores/as. On-line, así como cualquier información relacionada con la investigación.
Reunión de trabajo con Ofelia Álvarez Agudelo, en Albacete, tutora del trabajo Fin de Máster de Inmigración e Interculturalidad (Universidad de Castilla la Mancha)	Objetivo: Revisiones del cuestionario dirigido a orientadores/as; metodología de la investigación; ideas sobre la revisión del proyecto de investigación Fecha: 16 de febrero de 2010 (Albacete).
Estudio piloto de la aplicación del cuestionario con el orientador del centro C54; experto en Educación intercultural antirracista y perteneciente al Grupo Eleuterio Quintanilla: José Luis Testa	Objetivo: Pilotar el cuestionario antes de ser enviado al resto de los orientadores/as de Asturias. Valoración de las dificultades, aciertos y propuestas. Fechas: 19 y 20 de febrero de 2010.

ACCIONES RELACIONADAS CON EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	
TAREAS	FECHA/ASPECTOS DE INTERÉS
Magadán	
Envío del cuestionario a través de la dirección de internet creada	Elaboración de una carta de presentación de la investigación, informando sobre el sentido de la misma y la petición de colaboración. Envío del cuestionario a Ana María Turiel y Rosana Fernández (Servicio de Participación y de Orientación Educativa). Envío de los cuestionarios a los orientadores/as. Fecha: semana del 22 al 26 de febrero.
Recepción de cuestionarios y primer análisis.	Recepción de cuestionarios: C2, C5, C15, C23, C28, C24, C27, C29, C33, C38, C45, C46, C50, C54 Fecha: febrero, 2010.
Reunión de trabajo con Cristina Menéndez Vega, experta en el tratamiento de datos con el programa SPSS	Análisis de las posibilidades del programa SPSS en el tratamiento de los datos. Fecha: 7 de marzo de 2010.
Envío de mensajes de recuerdo de cuestionarios, llamadas telefónicas y codificación de los cuestionarios recibidos	Recepción / clasificación- codificación de cuestionarios: C1, C3, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C19, C20, C21, C22, C23, C24, C25, C26, C27, C28, C29, C33, C36, C39, C40, C41, C42, C43, C44, C47, C48, C49 Fecha: mes de marzo, 2010. Recepción de cuestionarios / Clasificación - codificación: C4, C36, C55, C56, C60. Fecha: mes de abril, 2010. Recepción de cuestionarios: C16, C17, C18, C31, C32, C34, C37, C57, C60, C61, C62 Fecha: mes de mayo, 2010. Recepción de cuestionarios: C6, C7 Fecha: mes de junio, 2010.

Tabla 38. Acciones relacionadas con el diseño y la aplicación de los cuestionarios.

7.3.4. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los grupos discusión se realizaron en un instituto de Gijón, el C45, que se caracteriza por tener un Equipo Directivo sensibilizado con la educación intercultural y con la perspectiva de género. Las negociaciones para la constitución de los dos grupos se tuvieron lugar con el Director y, posteriormente, se concretó con la Jefa de Estudios. Uno de los grupos, el GD1, se realizó por la tarde y el GD2 en horario de mañana. Si bien se contaba en cada grupo con la presencia de mínima de 8 personas, resultó que cuando tuvo lugar el encuentro, las personas que asistieron disminuyeron en número, con el riesgo de que el grupo fuera poco productivo. No obstante, se

siguió la metodología específica para el desarrollo de esta técnica que adquirí en la formación del Máster en Inmigración e Interculturalidad, en concreto, en el Módulo 8 sobre “Métodos y técnicas de investigación social” (impartido por Francisco Alvira, 2008). En todo caso, recordaremos brevemente que un grupo de discusión es un procedimiento de producción información, de “discursos”, que consiste en:

1. Un número reducido de personas con las características que la investigación dicte
2. que mantienen una discusión sobre un tema su sugerido por
3. un moderador/a
4. produciendo un “discurso” grupal como resultado de dicha discusión.

Las discusiones se celebraron en el instituto al que pertenecía el alumnado, en una sala de reuniones, con una disposición de las mesas en forma de U. Al comienzo se explicó lo que se esperaba del grupo, y se planteó el tema. En todo momento estuve atenta a cómo se desenvolvía el diálogo, buscando la máxima participación de todos/as. En algunos momentos tuve que estimular con preguntas dirigidas. Las sesiones fueron grabadas en audio; decidí no utilizar la grabación en video para no generar inhibiciones. Elaboré un guion previo antes de las discusiones grupales, con el fin de determinar previamente puntos clave. La redacción del informe de los resultados supone unir la interpretación a los textos del discurso que resultan más significativos y aparecen, por tanto, citados como tales.

A continuación muestro los dos guiones previos de los grupos de discusión. Como se puede observar tienen muchas similitudes.

GRUPO DE DISCUSIÓN GD1C45

FECHA: 10-05-2010.

TEMA: El instituto ante el alumnado de origen extranjero: cómo os ven, cómo os veis; desde vuestro punto de vista: qué necesitáis.

SUBTEMAS:

- Cómo se ven, qué desean, cuáles son sus proyectos, qué temen, con qué están de acuerdo, con qué se muestran disconformes. Cómo nos ven.
- El duelo migratorio: cambios vividos y propuestas para mejorar la inclusión. La familia y amistades, lengua, tierra, estatus social, grupo étnico; prejuicios – racismo – xenofobia, integridad física.
- ¿Pensáis en lo que dejasteis atrás?, ¿queríais venir?
 - ¿Os ha costado dejar a personas queridas?
 - ¿Notáis diferencia entre los/las jóvenes de aquí y de allí?
 - ¿Echáis de menos los sonidos, expresiones, el paisaje, la forma de vivir allí?
 - ¿Qué pensabais sobre España antes de llegar?, ¿qué habíais oído?, ¿choque?
 - ¿Qué han perdido, qué han ganado? ¿Qué deseos no se han cumplido?, ¿cuáles sí se han cumplido o se pueden cumplir?
 - ¿Pensáis en el retorno?, ¿hay familiares que quieran venir a España?

- Cambios que habéis vivido.
 - Instituto.
 - Familias.
 - Amistades.
 - Otros.
- La imagen de la migración: en las películas, los anuncios, las revistas...
 - A qué asocian inmigrante, y extranjero.
- Experiencias de convivencia, hostilidad, tolerancia: dentro de la escuela, fuera; tensiones, conflictos, solidaridades.
- A partir de su experiencia, qué necesitaría un chico/a de su edad que viene de otro país para se encuentre bien en éste, cómo se le podría ayudar para que el cambio sea más fácil: en el IES, con las amistades, con el ocio, etc.
- Su proyecto de futuro: los deseos, la ayuda que necesitarían.

Tabla 39. Temas para el desarrollo del grupo de discusión GD1C45.

GRUPO DE DISCUSIÓN GD2C45

FECHA: 5-06-2010.

TEMA: Imaginad que una persona viene de otro país, ¿qué necesitaría esa persona para que le vaya bien en el instituto?

SUBTEMAS:

- Qué desean esas personas.
- A qué tienen miedo.
- Con qué se encuentran que les puede hacer daño.
- Qué pueden echar de menos.
- En su país el instituto es igual que aquí: ¿se piden las mismas cosas?; para ser un buen alumno o alumna allí, qué hay que hacer; ¿y aquí? Las normas allí son las mismas que aquí. ¿Cómo son los institutos allí?: en qué se diferencian, en qué se parecen.
- Cuando llegan qué necesitan, qué echan de menos.
- Cambios que han vivido: instituto, familias, amistades, etc.
- ¿Cómo os ayudan en el instituto?, ¿es suficiente?, ¿qué cambiaríais? ¿Qué es importante tener en cuenta?
- ¿Inmigrante o extranjero? ¿Existe racismo en la ciudad? Algún ejemplo que os chocara. ¿Cómo creéis que se ven a las personas de otros países?, ¿cómo se veía España en vuestro país?
- A partir de su experiencia, qué necesitaría un chico/-a de su edad que viene de otro país para que se encuentre bien en éste: cómo se le podría ayudar para que el cambio fuera más fácil: en el instituto, con las amistades, con el ocio, etc.
- Sus proyectos de futuro.

Tabla 40. Temas para el desarrollo del grupo de discusión GD2C45.

El procedimiento seguido en el diseño de los grupos de discusión queda reflejado de forma resumida en la siguiente tabla:

ACCIONES RELACIONADAS CON EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	
TAREAS	FECHA/ASPECTOS DE INTERÉS
Reunión con la Jefa de Estudios del Centro 45 para la organización de los grupos de discusión con el alumnado de origen extranjero.	Organización de los Grupos de Discusión: perfiles, temas, disposición del material necesario. Fecha: 27/04/2010
Grupo de Discusión con alumnado de origen extranjero, estudiantes de estudios postobligatorios.	Código: GD1C45 Participantes: alumna ecuatoriana, alumna chilena, alumna dominicana, alumno marroquí. Duración: 50 minutos. Fecha: 10/05/2010
Grupo de Discusión con adolescentes de origen extranjero escolarizados en la ESO.	Código: GD2C45 Participantes: alumna ecuatoriana, alumna chilena, alumna dominicana, alumno marroquí, alumno dominicano, alumna brasileña. Duración: 52 minutos. Fecha: 5/06/2010

Tabla 41. Acciones relacionadas con el diseño y el desarrollo de los grupos de discusión.

7.3.5. OTRA DOCUMENTACIÓN

Se ha realizado un tratamiento estadístico de la información facilitada por la asesora técnica de atención al alumnado de origen extranjero, Ana Turiel Pintado, desde el curso 2007/2008 hasta el curso 2009/2010; así como el análisis de la información facilitada por la asesora actual, Covadonga Menéndez Suárez, de los tres últimos cursos.

7.3.6. RESUMEN DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS Y DEL MATERIAL PRODUCIDO

Una vez señaladas las técnicas producción de datos, el tipo de información que se recoge con ellas y cómo han sido utilizadas, a lo largo de la investigación, presento en un cuadro resumen las técnicas que he aplicado, así como el tipo de información o datos a los que éstas me han permitido acceder.

TÉCNICAS <i>Herramientas para la construcción de los datos</i>	DATOS / INFORMACIÓN <i>La información que se recoge</i>
Historia de vida	Se recoge el punto de vista de las madres y del alumnado.
Cuestionarios	Se recoge el punto de vista de los orientadores y orientadoras de los institutos de educación secundaria de Asturias.
Entrevistas en profundidad y entrevistas colectivas	Se recoge el punto de vista del profesorado de las AIL, de las AA, de las TA, profesorado de Pedagogía Terapéutica, profesorado técnico de Servicios a la Comunidad, el inspector de la Comisión de Escolarización, la asesora técnica de atención al alumnado extranjero y el asesor técnico de la sección de Familia de la Consejería de Bienestar Social.
Grupos de discusión	Se recoge el punto de vista del alumnado.

Tabla 42. Cuadro resumen de las técnicas utilizadas y del tipo de información que se recoge.

Brevemente resumiré que el **material producido y trabajado**, en esta tesis, ha sido el siguiente:

- **74 cuestionarios**, dirigidos a los orientadores/as de los Institutos de Educación Secundaria de Asturias, tanto públicos como privados. Constaron a 46 preguntas sobre la situación del alumnado extranjero escolarizado en los centros de secundaria de Asturias. Estos cuestionarios se corresponden con 59 de centros públicos y 5 de centros privados-concertados.
- **8 entrevistas biográficas**, a 4 personas: una alumna colombiana y su madre; un alumno dominicano y su madre. Se reconstruyeron cuatro historias de vida.
- **20 entrevistas individuales semiestructuradas**, grabadas y transcritas. Participaron: inspector de educación, asesora técnica en la atención educativa al alumnado de origen extranjero, tutoras de acogida en los institutos, profesoras de Pedagogía Terapéutica, profesorado técnico de Servicios a la Comunidad, profesorado de las Aulas de Inmersión Lingüística, profesorado del programa cualificación profesional inicial que impartió clase al alumno de origen dominicano, alumna el Máster de Español para Extranjeros y la productora de material didáctico para sensibilizar en interculturalidad.
- **Dos grupos de discusión**: alumnado de origen extranjero escolarizado en uno de los institutos que participó en la respuesta al cuestionario y en las entrevistas en profundidad, caracterizado por promover acciones interculturales, el C45.
- **5 entrevistas grupales**: participaron, en momentos diferentes, orientadoras, profesorado de Servicios a la Comunidad, profesorado de ámbito sociolingüístico y de ámbito científico técnico, tutora de acogida.

- Análisis de **contenido del cuestionario**: el contraste con dos expertos/as, recientemente fallecidos: Ofelia Álvarez Agudelo y José Luis Testa Magadán. El cuestionario se pilotó con José Luis Testa: orientador y miembro del grupo Eleuterio Quintanilla¹⁰⁹.
- Presentación de un **informe parcial**, sobre la investigación desarrollada, en un curso de formación dirigido al profesorado de las aulas de inmersión lingüística, aulas de acogida y tutorías de acogida, celebrado en abril de 2010, con el fin de realizar una primera difusión de los resultados obtenidos, con parte del profesorado que había participado en la investigación.
- Primera **validación del estudio realizado a través del cuestionario** aplicado a orientadores/as en agosto de 2010, y del despliegue de técnicas relacionadas con el grupos de discusión y con las entrevistas en profundidad a diversos profesionales, en el contexto del Máster de Inmigración e Interculturalidad.
- Entrega de la información obtenida del análisis del cuestionario dirigido a los orientadores/as, así como información pertinente sobre el trabajo de campo desplegado durante el año 2010, en la **memoria dirigida al Servicio de Inspección Educativa** de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

7.4. LA ELABORACIÓN DE LOS DATOS

La construcción de los datos comienza cuando la investigadora configura el objeto de estudio, en función de su bagaje teórico y metateórico y, de este modo, despliega una mirada determinada sobre la realidad, hacia determinados lugares de la institución y hacia el tipo de subjetividades que se recrean. Y decide, por tanto, poner en marcha un método de investigación que le permita dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio y que posibilite que emerjan las voces de los actores sociales. La aplicación de las técnicas de entrevista (biográfica, en profundidad y grupales), los cuestionarios aplicados, los grupos de discusión realizados, nos proporcionaron una gran cantidad de información, por lo que se tuvo que decidir un método de análisis que fuese capaz de captar el sentido de las voces y, a su vez, establecer un diálogo con la investigadora.

7.4.1. PROCESO DE ANÁLISIS

El proceso de elaboración de categorías ha combinado el nivel *etic* y *emic*. Las categorías empleadas desde el nivel *etic* se corresponden con los temas claves que más se han estudiado desde el postestructuralismo: poder, discurso y subjetividad / identidades (Calvo, 2005) y, por

¹⁰⁹ El Grupo Eleuterio Quintanilla es un grupo de Educación Intercultural Antirracista. La publicaciones que ha desarrollado este grupo se pueden consultar en: <http://www.equintanilla.com/>

otra parte, las categorías que se derivan de las investigaciones realizadas sobre identidad narrativa (Esteban-Guitart, 2008), las formas de instalación de la población migrante en España (Colectivo Ioé, 2007) y el trabajo de elaboración del duelo (Achotegui, 2014; Tizón, 2013).

En la elección de las categorías y de los códigos se ha optado por un enfoque inductivo. No obstante, en un primer momento, la configuración inicial de las mismas provienen de la revisión bibliográfica expuesta en este trabajo, y referenciada en el párrafo anterior, aunque su redacción final es el resultado del bucle constante entre las perspectivas *etic-emic* de esta investigación. Es decir de las aportaciones teóricas, basadas en la consulta de una bibliografía especializada, a la producción de datos y construcción de significados, y viceversa. En todo caso, los niveles *etic* y *emic* están presentes de forma combinada en la elaboración de las categorías y de los códigos.

Si bien las categorías son conceptos amplios que remiten a su vez a otros conceptos, que en la realidad se muestran de forma difusa y adquieren mayor significación cuando se ponen en conexión con modelos de creencias subyacentes, modelos de mundo, de ahí que utilizemos, en el análisis de los datos, los heurísticos creados por el Colectivo Ioé, en campo concreto del estudio sobre migraciones, o bien, categorías que provienen del postestructuralismo como poder, discurso y subjetividad. La conexión entre las fases de duelo propuestas por Jorge Tizón y recogidas en la figura 5, con las formas de asentamiento de la población migrante desarrolladas por el Colectivo Ioé, y recogidas en la tabla 2, nos permite vincular las formas de subjetivación con el concepto de ciudadanía, y trascender una visión individualizada y psicologizante sobre el constructo de duelo migratorio.

A las diferentes formas en que puede presentarse una categoría de investigación la hemos denominado código. Las categorías no pretenden mostrarse independientes entre sí, sino que se han establecido en orden a facilitar la construcción de significado y de sentido en esta investigación. Los códigos que pertenecen a cada categoría establecida, comparten un mismo universo temático.

Sobre el tipo de análisis realizado

El análisis de datos, de inspiración cualitativa, se ha desarrollado, en parte, con la ayuda del programa informático Atlasti7; y con la realización de informes temáticos parciales. En las historias de vida se realizaron unas síntesis como reconstrucción de las mismas y un informe temático de carácter cronológico. El proceso de trabajo seguido ha sido el siguiente:

En primer lugar se ha transcrito toda la información procedente de las historias de vida, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. En un **segundo momento**, tras la recopilación de textos procedentes de las transcripciones y de otros generados por la investigadora como resúmenes de entrevistas y esquemas de conceptos, se realizó una lectura global del material, por colectivos de informantes, con el fin de tener una visión global del mismo. Fruto de este momento, se realizó el primer informe parcial de caso.

En tercer lugar, se procedió a la codificación de la información, lo que ha supuesto adjudicar un código a cada fragmento del texto con unidad de información. Se han codificado con el programa **Atlasti7.5.7.**, a varios niveles. Utilizando como códigos los elementos de la realidad que emergían del discurso de las/los informantes (*emic*) y, en otros fragmentos de la información, se clasificaban con códigos previamente seleccionados, desde una deducción teórica vinculada con la temática a investigar (*etic*). Por otra parte, el cuestionario se ha analizado utilizando el programa informático SPSS17. No obstante, también se han codificado otros elementos de la información obtenida, por la aplicación del cuestionario, utilizando el Atlasti7.

En cuarto lugar, una vez finalizada la codificación, se ha pasado a la adscripción de códigos a familias, y a la combinación de códigos dentro de las familias, utilizando para ello las primeras letras en mayúscula de cada familia y una abreviatura que hace referencia al contenido del código. Ponemos a continuación varios ejemplos de captura de pantalla para las categorías de sufrimiento (SUFRIM...), fases del duelo (FASEDUE...) y trabajo duelo (TRABADUEL...), que ilustra lo que estamos comentando.

Nombre	Nombre	Nombre
✘ SUFRIM adolescencia	✘ FASEDUE adaptación	✘ TRABADUEL llegada
✘ SUFRIM alto	✘ FASEDUE aflicción	✘ TRABDUEL acompañar
✘ SUFRIM angustia	✘ FASEDUE amigos	✘ TRABDUEL actitudpersona
✘ SUFRIM ansiedad	✘ FASEDUE depresión	✘ TRABDUEL ajusterelaciónmadr
✘ SUFRIM culpabilidad	✘ FASEDUE despedida	✘ TRABDUEL ambivalencia
✘ SUFRIM depresión	✘ FASEDUE edad~	✘ TRABDUEL amistades
✘ SUFRIM desorientación	✘ FASEDUE imprecisochoque	✘ TRABDUEL apoyocasa
✘ SUFRIM desprotecc	✘ FASEDUE indefensión	✘ TRABDUEL bajones
✘ SUFRIM dolor	✘ FASEDUE integrado	✘ TRABDUEL causamalestar
✘ SUFRIM gravedeterioro	✘ FASEDUE leng	✘ TRABDUEL compensahijos
✘ SUFRIM miedo	✘ FASEDUE llegada	✘ TRABDUEL confianza
✘ SUFRIM pena	✘ FASEDUE mecanismodefens	✘ TRABDUEL conocerpaísnuevo
✘ SUFRIM probemocigrave	✘ FASEDUE mentalización	✘ TRABDUEL contactar
✘ SUFRIM soledad	✘ FASEDUE noqueriavenir	✘ TRABDUEL contención
✘ SUFRIM violenciagenero	✘ FASEDUE preparac	✘ TRABDUEL creatividad

Figura 8. Ejemplos de códigos utilizados en la investigación.

También se han combinado los códigos en otras categorías más amplias como son los supercódigos, que incorporan los códigos asociados según contenidos afines. Un ejemplo de lo que estamos comentando lo mostramos en las siguientes capturas de pantalla, del programa Atlasti7.

Nombre	Nombre	Nombre
*EXPECTATIVAS	*MECANISMOS DE DEFENSA	*RETOS
*FACILITA TRANSICIÓN	*MEDIDAS AD	*SATISFACCIÓN COMUNITARIA
*FAMILIAS	*MEDIDAS EDUCATIVAS	*SENTIDO DE CONEXIÓN
*IDENTIDAD	*MEMBRECIÁ	*SÍ MISMOS
*IDENTIDAD ACADÉMICA	*MENA	*TA
*IMAGEN COLOMBIA	*MUNDO LABORAL	*TRABAJO AULA
*IMAGEN ESPAÑA	*NECESIDADES	*TRABAJO DUELO
*IMAGEN IDENTIDAD	*PREJUICIOS	*TRANSICIONES VITALES
*INMIGRANTE-EXTRANJERO	*PROFESORADO	*VALORACIÓN ACTUACIONES
*INSEGURIDAD CIUDADANA	*PROYECTO MIGRATORIO	*VARIABLES TRAYECTORIA ESCOLAR
*INTEGRACIÓN	*RACISMO	*VENTRILOCUACIÓN SOCIAL
*INTERCULTURALIDAD	*REAGRUPACIÓN	*VIOLENCIA GÉNERO
*ITINERARIOS SOCIOEDUCATIVOS	*RECHAZO	*VÍNCULO AMISTADES
*LO IMPORTANTE	*RELACIONES AFECTIVAS	*VÍNCULO MADRE-HIJO-A
*LO PÚBLICO	*RETORNO	*VÍNCULOS FAMILIARES

Figura 9. Ejemplos de supercódigos utilizados en la investigación.

La elección de estos códigos más específicos, que suponen la combinación de varios códigos, en función de asociaciones temáticas, supuso un momento importante para recopilar, relacionar y poner en diálogo textos que provenían de diferentes fuentes y que se referían a temas comunes. La relectura de los contenidos abordados en los capítulos de la fundamentación de esta tesis, propició la elaboración de mapas semánticos propios que orientaron la categorización. Supuso, en todo caso, un proceso de ida y vuelta constante que relacionaba la perspectiva *emic* y *etic* de esta investigación.

Para la selección de determinadas combinaciones de códigos, y la consiguiente redacción de informes parciales temáticos, nos hemos apoyado en las herramientas de análisis del Atlasti7, denominadas “herramienta de consulta” y “alcance de consulta”. Estas herramientas nos han permitido realizar un primer análisis transversal por familias de códigos, así como la generación de los supercódigos. Se puede imprimir el contenido seleccionado con las citas incorporadas, lo que facilita un análisis transversal de la información. Hemos generado documentos “de proceso”, para cada una de las familias de los códigos establecidas, con el fin de centrar el análisis en la temática que nos interesa, así como la posibilidad de supervisar todo el proceso.

Posteriormente, desde una perspectiva *etic*, la investigadora ha realizado varios mapas semánticos, o redes semánticas, utilizando como herramienta “las Redes” del Atlasti7. Con estas representaciones gráficas hemos podido representar conceptos, elementos y las relaciones que se dan entre ellos. Hemos utilizado varias redes semánticas para el análisis

Sobre el proceso de elaboración de categorías analíticas

En la siguiente tabla establecemos una primera relación entre categorías, códigos y criterios de inclusión. Debido a la gran cantidad de datos producidos en esta investigación, ya hemos comentado que ha sido necesario utilizar un programa de tratamiento de datos cualitativos que permitiera el manejo de categorías y códigos de forma flexible. Este objetivo lo hemos conseguido a través del programa Atlasti7.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
FASE DEL DUELO	Preparación del viaje, la despedida, choque cultural, agobio, aflicción, deseo de regresar, desgana, desubicación, depresión, “jet-lag”, llegada, golpe moral, negación de sus costumbres, mal el primer año.	Hace referencia a emociones relacionadas con las 4 fases de duelo migratorio: Preparación, migración o trasplante, asentamiento, adaptación y/o acomodación. Impacto o crisis; aflicción; pena, recuperación. Alude a un conjunto de cambios psicológicos y psicosociales, de carácter emocional, por los cuales se elabora internamente la pérdida. Conjunto de emociones, representaciones mentales y conductas vinculadas con la pérdida afectiva, la frustración o el dolor.
	Adaptación / integración	Cercanía / lejanía, incorporar las formas de hablar del país receptor, adquirir una vivienda en propiedad, observar lo que pasa: “voy viendo”; formar parte de un grupo: “van haciéndose con un grupo”; van adquiriendo confianza. Lo que se va incorporando. La integración como sentimiento de integridad personal enriquecida y aumento de la confianza básica en sí mismo/a.
	Mecanismos de defensa	Victimización, estar a la defensiva, regresión, evitación, negación, idealización, sublimación.
TRABAJO DEL DUELO	Canalizar emociones, conocer el entorno nuevo, contención emocional, creatividad, participar, acciones de distracción, depende de la persona, desdramatizar, facilitar elaboración duelo, compensación, mentalización, funeral, confianza, ajuste relación con la madre, lo que	Alude a procesos psicológicos, que comenzando por el impacto afectivo y cognitivo de la pérdida, termina con la aceptación de la nueva realidad interna y externa del sujeto. Hace referencia a: aceptar la pérdida, soportar emociones desagradables y el dolor; readaptarse a la ausencia objeto; reubicar objeto.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
	le compensa, ambivalencia, incorporar aspectos culturales, manejo de la nostalgia.	Ritos psicosociales.
TIPOS DE DUELO	Duelo por la familia y los seres queridos.	Alude a un conjunto de fenómenos que se ponen en marcha tras la pérdida: no solo psicológicos (procesos de duelo), sino psicosociales, sociales, antropológicos e incluso económicos. Hace referencia a preocupación familia, muerte familia, preocupación vecinos, muerte vecinos, añoranza relaciones, pérdidas.
	Sufrimiento: Pena, tristeza, sufrimiento, aflicción.	Tristeza, añoranza, ruptura, recuerdos, preocupación, pena, sufrir mucho, culpabilidad abandono, dolor, soledad, angustia, vida destrozada, emocionalmente asustados. Componente afectivo fundamental del duelo por los allegados: mezcla de tristeza, angustia, inquietud, molestias somáticas.
	Duelo por el estatus	Referencia a la pérdida de posición social
	Duelo por la tierra	Añorar paisaje Le tira la tierra, le cuesta el clima; comparaciones: muy diferente el paisaje, el frío no le gusta nada, olor de su ciudad.
	Duelo por la lengua	Bloqueos relacionados con el uso de la lengua materna. Referencia a aspectos de nostalgia relacionados con el lenguaje.
	Duelo por la escuela	Alude a añorar el colegio, la clase, al profesorado. Referencia al sentimiento de tristeza por lo que vivió allí en relación al colegio.
FORMAS DE INSERCIÓN SOCIAL DEL INMIGRANTE	Integración formal / igualitaria	Sociedad pluricultural, respeto diversidad cultural, mano de obra competitiva, igualdad formal, ciudadanía equiparada.
	Repliegue defensivo	Sociedad intracultural, reclusión microespacial, mano de obra etnoestratificada, ciudadanía denegada, autocentramiento en el colectivo de referencia.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
	Proyección instituyente	Sociedad intercultural, mano de obra crítica, ciudadanía instituyente, reconocimiento activo.
PODER	Aceptación, clasificación, consentimiento, conflicto, exclusión, imposición, individualización, normalización/inclusión, omisión, poder, regulación, resistencia, totalización, vigilancia	Alude a formas de tomar las decisiones. Se relaciona con las comunidades discursivas (excelencia, reestructuración y política cultural) y con las formas de inserción en la sociedad receptora (inserción subalterna, integración formal, repliegue defensivo, proyección instituyente); los efectos de los discursos sobre la educación (educación compensatoria, educación segregacionista, educación pluricultural, educación inclusiva) y la ciudadanía (ciudadanía subordinada, ciudadanía equiparada, ciudadanía denegada, ciudadanía instituyente).
DISCURSO	Alumnado, familias, profesorado, atención a la diversidad, apoyos, administración, duelo, enseñanza EL2	Ámbitos y temáticas en donde se despliegan las diferentes voces. Aspectos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos.
SUBJETIVIDAD/ IDENTIDAD	Identidad personal, sociocultural	Identidad personal: Parte del autoconcepto que se deriva de sus rasgos o aspiraciones, junto al sentido valorativo y emocional asociado. Identidad sociocultural: parte del autoconcepto que se deriva del conocimiento de su pertinencia a un grupo cultural, e institucional e históricamente situado, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia.
	Vínculos afectivos: madre-hijo, vínculos familiares, vínculos amistades	En los relatos, aspectos que hagan referencia a: apego, relación emocional perdurable, consuelo, agrado, seguridad, placer, apoyo, si ruptura ansiedad. Crianza abuela, apoyo familiares, vínculo abuela. Apoyo amistades Unión con efectos positivos de conformidad, confort, de apoyo... que conllevan una determinada relación con la madre, padre, seres queridos, amistades,

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
		relación educativa.
	Autoestima	Referencia en los relatos a: baja autoestima, imagen social negativa, falta de confianza.
	Sí mismos posibles	Autodefinición, gusto, miedo, valores, habilidades, deseos, actitudes, características. Definición de lo que son, de lo que podrían llegar a ser, de lo que les gustaría llegar a ser, de lo que temen.
	Diferenciación grupal	Pueblo, barrio, estereotipo sobre otros países, estereotipo sobre su país. Mostrar diferencias respecto a otros lugares, similitudes de los miembros que forman un determinado grupo.
	Satisfacción comunitaria	Valoración de costumbres, sentimiento de orgullo. Memoria personal y colectiva en sitios de la comunidad: recuerdan la historia, sus lugares, sus gentes...
	Membrecía	Definiciones comunitarias. Definición de la comunidad en respuesta a la pregunta de dónde eres.
VENTRILOCUCIÓN	Ventrilocuación social	Apodos, calificaciones, mandatos. Enunciados o afirmaciones de otros que uno hace suya en un discurso.
	Ventrilocuación personal	Preguntas que se autodirige a lo largo del discurso, se cita, recupera cosas que ha dicho o pensado.
CAMBIOS	Transiciones vitales Adolescencia Aquí - allí Pérdida	Los sujetos se refieren a cambios vitales importantes, a momentos relevantes que tuvieron consecuencias significativas: accidentes, separaciones, estar en paro, asesinato familia, enfermedades, fallecimientos, maternidad.
		Referencia a la singularidad de etapa, rebeldía, etapa conflictiva.
		Respeto profesorado, fiestas, papel

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
		<p>profesorado, papel escuela, las materias, la escuela.</p> <p>Al comparar evidencian la situación de pérdida que viven.</p>
		<p>Cambio.</p> <p>Situación de pérdida de personas, cosas o representaciones mentales que pone en marcha relaciones afectivo-cognitivo-conductuales y, en términos generales, los procesos de duelo y duelo.</p>
MIEDO	Inseguridad	<p>Miedo a daño, miedo social, inseguridad, ansiedad.</p> <p>Miedo a que se le estropee el cuerpo, a que le miren mal, a ser rechazada, a que le ocurra algo.</p>
	Vulnerabilidad	Maltrato anterior, desarraigo familiar, tristeza melancólica, desajuste emocional, complejo de inferioridad.
RACISMO	Superioridad	Ideología de superioridad y segregación.
	Rechazo Xenofobia	<p>Rechazo, insultos racistas, insultos-motes, mirar mal.</p> <p>Odio, repugnancia, hostilidad hacia extranjeros.</p>
	Prejuicio	<p>Envidia al otro/a, juzgar sin conocer, calificar por el color, despreciar al otro/a, insultar.</p> <p>Actitud hostil hacia una persona por el mero hecho de pertenecer a otro grupo.</p>
DESIGUALDAD GÉNERO	Diferencia género	Roles chico- chica, ser mujer u hombre en determinadas culturas.
	Sexismo	Aumento de cargas en las mujeres, machismo, opresión.
GESTIÓN DIVERSIDAD CULTURAL	Interculturalidad	<p>Diversidad cultural, diferencia cultural, perspectiva no eurocéntrica, conciencia intercultural, inclusión y equidad.</p> <p>Enriquecimiento de ambas culturas, innovación, valores de la diversidad cultural.</p>

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
INMIGRANTE-EXTRANJERO	Inmigrante Extranjero	Imagen social negativa de inmigrante, asociación con ladrón y sucio, asociación de inmigrante a pobreza, asociación de inmigrante a ilegal, preferencia de extranjero. Representación social de ambos significantes. Imagen social negativa. Carga negativa asociada al término.
NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS	Lo importante	Medidas necesarias para atender necesidades.
	Abandono/absentismo	Síntoma.

Tabla 43. Relación entre categorías, códigos y criterios de inclusión. Elaboración propia.

Destacamos que lo que se muestra en la tabla anterior han sido los códigos y las categorías utilizadas para la codificación de los datos, aunque para el análisis en sí, lo que hemos denominado como informes parciales, algunas de estas categorías se han reconceptualizado y otras no se han utilizado. No obstante, consideramos de interés dejar constancia del proceso seguido, en cada uno de sus pasos, ya que da cuenta de las decisiones tomadas y permite entender el tipo de investigación que se realiza.

7.4.2. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD EMPLEADOS

En esta investigación se han utilizado los siguientes procedimientos para garantizar el rigor metodológico y, en particular, su credibilidad y confirmabilidad (ver Guba, 1989; Taylor y Bogdan, 1990; Elliott et al. 1999; Rada, 2006):

- Se explicitaron las **herramientas** de recolección de datos y su proceso de elaboración, así como la selección de participantes.
- Se describieron los **métodos de análisis** empleados: procedimientos de organización y reducción de la información, codificación y desarrollo de categorías.
- Se especificó el **contexto** de la recolección de los datos: cuándo, cómo y dónde se realizaron las entrevistas, los grupos de discusión, la aplicación de los cuestionarios.
- **Métodos de triangulación:** Se utilizaron y cruzaron distintas fuentes de información, técnicas y datos:
 - **Triangulación de tiempos:** Se realiza un estudio longitudinal, de las historias de vida, en tres de las personas entrevistadas, al año siguiente de haberse realizado

la primera entrevista: alumna de origen colombiano, su madre y el alumno de origen dominicano. Con la madre de este alumno no se pudo realizar este tipo de estudio, por encontrarse trabajando en Alemania.

- **Triangulación de fuentes de información:** Se recoge información de una pluralidad de fuentes teóricas y empíricas. Se destaca las aportaciones desde diferentes campos de estudio: etnografía crítica, sociología crítica, filosofía y pedagogía crítica. El trabajo de campo ha permitido obtener datos procedentes de los diferentes colectivos de referencia: alumnado, familias, profesionales, gestores educativos...
- **Triangulación de técnicas de análisis:** Se realiza una combinación de técnicas de producción de datos, unas más representativas de un enfoque etnográfico, y otras más cercanas a un enfoque de carácter sociológico. Nos referimos a las entrevistas biográfico-narrativas, a los cuestionarios, a los grupos de discusión y a las entrevistas en profundidad.
- En la elaboración del **cuestionario**, éste se sometió al juicio crítico de 4 expertos en la técnica de producción de datos y en la temática a investigar (José Luis San Fabián, Ofelia Álvarez, José Luis Testa y Ana Turiel). Posteriormente se realizó un pilotaje previo a su aplicación, que supuso una disminución de la escala de valoración en el ítem 7.
- En la elaboración de las **historias de vida** se realizó una devolución de la información en la segunda entrevista realizada, confeccionando para ello un cuadernillo con la transcripción de la entrevista biográfica que permitió establecer un diálogo en base a la síntesis de historia de vida reconstruida por la investigadora, tal y como se recoge en las grabaciones realizadas. Por otra parte, se produjo un cruce de información, a partir del contenido de las entrevistas biográficas realizadas a Eva y a su hija Isabel, facilitadas por el comentario de los cuadernillos citados, y a iniciativa de ellas. El hecho de incorporar en la carátula del cuadernillo una imagen evocadora del contenido de la entrevista, sirvió para profundizar en aspectos de interés y crear un clima de apertura al diálogo.

Capítulo 8

LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

Análisis de los discursos a partir de las categorías de “identidades”,
“duelo” y “poder” **8.1**

A modo de síntesis: principales resultados **8.2**

CAPÍTULO 8. LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

Nuestras víctimas nos conocen por sus heridas y por sus cadenas: eso hace irrefutable su testimonio. Basta que nos muestren lo que hemos hecho de ellas para que conozcamos lo que hemos hecho de nosotros mismos.

(Sartre, 1961, tomado de *A la vuelta de la esquina. Relatos de racismo y opresión*, 2008, p.23)

Organizaremos este apartado en varios puntos. En primer lugar, realizaremos un análisis de los discursos desplegados en torno a las categorías analíticas de identidades, duelo y poder, organizados en tres ámbitos: familias, alumnado y profesionales. Posteriormente, plantearemos una serie de conclusiones derivadas del trabajo de campo desarrollado.

8.1. ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS A PARTIR DE LAS CATEGORÍAS DE IDENTIDADES, DUELO Y PODER

Organizaremos el análisis de los discursos en tres grandes ámbitos: familias, alumnado y profesionales que intervienen en la atención socioeducativa del alumnado de origen extranjero. Las categorías que vertebran el análisis son las de identidades, duelo y poder.

En la siguiente figura se muestra la red de relaciones que se establece entre diversos supercódigos que hemos construido, para analizar los discursos de las familias, el alumnado y los profesionales. Lo mostramos con el fin de tener una primera imagen de conjunto de la información que analizaremos a continuación.

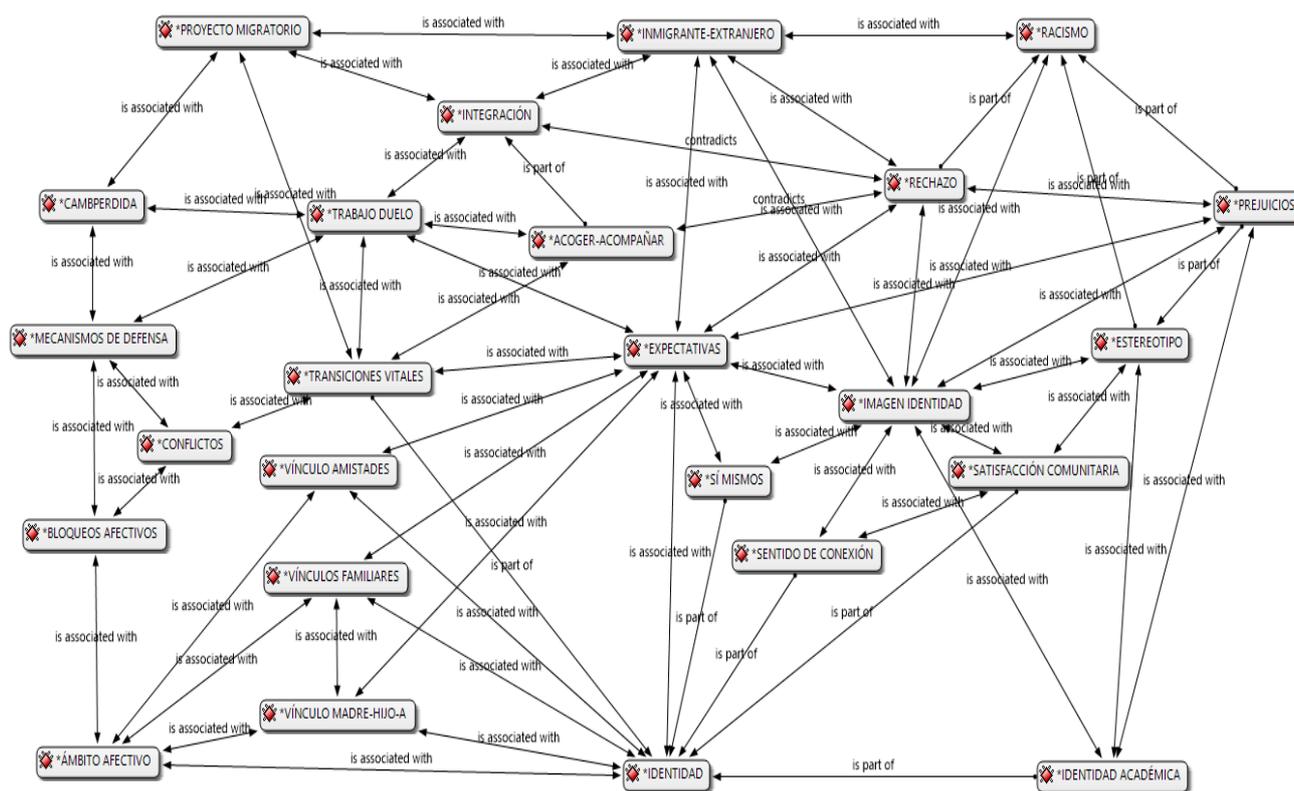


Figura 11. Red semántica sobre las interrelaciones entre los supercódigos que forman parte de los significantes: identidades y duelo migratorio.

Antes de entrar en el análisis propiamente dicho, conviene recordar que tal y como se viene argumentando desde los estudios culturales, la antropología feminista y la antropología postestructuralista, las culturas no son entidades naturalmente definidas, inherentes, estáticas, sino que son dinámicas, fluidas y construidas situacionalmente en lugares y en tiempos particulares. Por lo que aunque utilicemos como categorías la identidad personal y la sociocultural, éstas no tienen un carácter fijo ni determinista, sino que son efectos de los discursos y de las estrategias de poder que se ponen en marcha. De tal forma que estamos de acuerdo con Carmen Gregorio (2011) en la tendencia que hay a sustancializar la diferencia cultural y las identidades culturales, por lo que es necesario un análisis profundo que se nutra de datos contextuales e históricos, y que observe la cultura como un entramado de **prácticas sociales, atravesadas por el poder**, como un **proceso conflictivo de construcción de significados**, del cual las mujeres deben ser interpretadas como agentes sociales que “asumen, negocian, redefinen, cuestionan y seleccionan los rasgos de diferenciación frente a otros grupos”¹¹⁰. En todo caso, las relaciones de poder sostienen las representaciones que producen la categoría “mujeres inmigrantes”, “otras mujeres”, naturalizando y desposeyendo de voz propia a mujeres históricas y particulares, a ciudadanas sin plenos derechos por su condición de extranjería o minoría de edad. Y nos remite a las preguntas de: ¿quién crea cultura?, ¿qué tipo

¹¹⁰ Maqueira, V. (2004). Entre la exclusión y la exclusión de la ciudadanía: procreadoras, madres y personas. *Asparkia. Investigación Feminista*, 15, 11-26.

de cultura? y ¿para qué fines?, lo que justificó la incorporación, en el apartado 4.4., de las voces de las mujeres desde el feminismo mestizo (tabla 10), sobre todo en aquellos contextos en donde las culturas se erigen en discurso legitimador de las diferencias (Gregorio, 2011). Nos situamos, de este modo, en el centro de los debates feministas sobre las políticas de redistribución y/o reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006) y de las conceptualizaciones sobre poshegemonía (Castro, 2015).

La **participación de las mujeres en los flujos migratorios** dirigidos a Europa no podemos dejar de observarla dentro del proceso de feminización de la pobreza en el que se sostienen las políticas económicas neoliberales (Gregorio, 2011). Las políticas de ajuste estructural no solo impactan la estructura ocupacional, precarizando la mano de obra, sino que también aumentan el trabajo doméstico y de cuidado no pagado, al producirse un recorte en los servicios públicos que afectan al bienestar de la población (salud, educación, vivienda, infraestructuras). La flexibilización del mercado de trabajo a nivel mundial coincide con la consiguiente pérdida de derechos sociales. La lógica del mercado transnacional produce sujetos consumidores y cuerpos generadores de plusvalía (Barrera, 2011), en tanto que la expresión, la realización y el reconocimiento económico y sociopolítico son actividades insertas en la relaciones de mercado. Paralelamente, los Estados concentran sus fuerzas en el reforzamiento de sus fronteras, convirtiendo la inmigración en la amenaza para el bienestar, en donde se controla que la mano de obra inmigrante sea solo eso, mano de obra ajena a los beneficios sociales del Estado de Derecho. Es en este contexto de repliegue de fronteras, en el que proliferan los discursos hacia la/el “otra/o”, hacia la/el inmigrante como amenaza, son lugar común las representaciones de imágenes acerca de la población inmigrante como amenaza, como “avalancha” que pone en peligro “nuestro” bienestar social y económico. Por ello es necesario que la investigación saque a la luz las desigualdades socioeconómicas, políticas y educativas, así como los mecanismos de resistencia, desde las historias colectivas y particulares de las mujeres denominadas extranjeras/inmigrantes, así como sus múltiples realidades y la de sus criaturas. Este es el sentido de esta investigación, y nuestra pequeña contribución.

8.1.1. APROXIMACIÓN A LOS DISCURSOS DE LAS FAMILIAS

En este apartado articularemos los discursos desplegados por María y Eva, a través de las categorías de identidades, cambio y duelo. No obstante, en dicho análisis haremos también referencia a otras categorías como son las formas de inserción social de los migrantes, el racismo percibido y las desigualdades debidas al género. Organizaremos la información en tres apartados: la reconfiguración de las identidades en contextos migratorios y de cambio; las identidades que proyectan en sus criaturas: ¿cómo son percibidos/as?, ¿qué desean para ellos/as?; y el duelo migratorio u otros duelos, en conexión con las formas de inserción de los migrantes en las sociedad receptora.

8.1.1.1. La reconfiguración de las identidades en contextos migratorios y de cambio

En el siguiente cuadro se observan algunas de las conexiones que establecemos entre las categorías de análisis, con algunos de los elementos que encontramos en las narraciones de María y Eva, con el fin de situar el tipo de análisis que realizamos.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		ASPECTOS DE LOS RELATOS DE LAS MADRES (MARÍA Y EVA). C44
IDENTIDAD PERSONAL	TRANSICIONES VITALES	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre aborto / nacimiento de sus criaturas. • Vidas en pareja, cambios de trabajo, separaciones, enfermedades, muertes, accidentes, cambios de residencia: transiciones demográficas, miedos a reveses económicos: paro.
	VÍNCULOS AFECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza material y riqueza afectiva: papel de la madre / abuela, de la familia. • Dependencia familiar en las transiciones demográficas: el papel de las redes migratorias.
	SÍ MISMOS POSIBLES	<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres luchadoras, “conversadoras”, trabajadoras. • Sentido de pertenencia de clase. • Trabajar para el bienestar material y afectivo de la familia. • Valoración del “blanqueamiento” como mejora en las condiciones de vida y en una imagen social de progreso.
IDENTIDAD SOCIOCULTURAL		<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción comunitaria, sentido de conexión, membresía. • La importancia de la escuela en su infancia. • Construcción de subjetividades sobre el valor de lo público/privado. • Construcción de una subjetividad de procedencia humilde. • Campo / pueblo / ciudad. El apego al lugar. • Conciencia del machismo: violencia de género. • Vivencia en ambas del rechazo por ser inmigrantes.

Tabla 44. Relación de las categorías de análisis con los contenidos de los relatos de las madres.

Cuando me entrevisto por primera vez con María y Eva, ambas tienen unas edades cercanas a los 40 años; 37 años en el caso de Eva, y 40 años en el caso de María. Las dos provienen de zonas rurales pobres, bien de la República Dominicana, en concreto de Cabrera de Nagua, en el caso de María; o bien de Colombia, de Cartago, en el caso de Eva. Y ambas califican al ambiente de su niñez como de gran pobreza material y de gran riqueza afectiva.

Los **fuertes vínculos** establecidos en la niñez con sus madres, así como con el resto de la familia extensa -hermanos y hermanas, entre otros/as- configuran unos proyectos migratorios

particulares, en donde se dan frecuentes relaciones fraternales de cuidado y de ayuda mutua. El obtener un trabajo para procurar un bienestar material y afectivo a su familia es en ambas una constante.

Por otra parte, en ambas emerge con fuerza, en sus recuerdos de niñez, la **imagen de la escuela** acogedora, así, en varios momentos del relato, la califican como “una casa” o “un hogar”, y en las dos se detecta un gran deseo de aprender, que se ve cortocircuitado cuando en sus adolescencias, sobre los dieciséis años, tienen sus primeras relaciones de pareja y se enfrentan a transiciones vitales de importancia, como es el caso de una relación de pareja estable en María, o el de un embarazo en Eva. También a partir de los quince años, ambas inician su recorrido laboral.

Retomaremos algunos de los fragmentos de las narraciones para ilustrar lo que estamos comentando, en relación a la representación de la escuela en sus recuerdos de niñez.

De mi niñez, recuerdo cuando iba a la escuela. Iba a la escuela, entonces daban comida. Daban trigo..., la escuela era, al ser un pueblito (...) la escuela era como casi como una casa, (...) y quien hacia los alimentos, la encargada de hacer los alimentos era mi abuela. Sí, mi abuela, ¡aaaaayyyy!, todavía hay momentos que yo alguna vez si saboreo algo, y recuerdo el sabor de, de..., de las comidas de mi abuela (...) Que dentro de la pobreza y dentro de... como fuéramos privilegiados (María, 2008).

La escuela es, es allá, tiene un letrado cuando uno entra, y dice que es el segundo hogar de uno. El segundo hogar es que como pasas todo el tiempo allí, la mayoría del tiempo lo pasas en la escuela, entonces es tu segundo hogar. Vas de casa que es el primer hogar, a allá (...). Entonces pues también le llamamos el segundo hogar porque dicen las profesoras que son las segundas madres de uno (...) Y mira M^a José es que fue una infancia tan humilde que siempre, que yo siempre la recuerdo. La recuerdo... Porque era... íbamos pa la escuela sin comer a veces, porque no había, en casa no había. Y tomábamos un líquido que se llamaba aguapanela (...) En Colombia todos los niños se crían con eso, aguapanela con leche (Eva, 2009).

En sus deseos, cuando eran pequeñas, se manifiesta el **horizonte de clase** (Lerena, 1991) y su socialización diferencial de género. En María su sueño era mejorar la posición económica de su familia, diferenciando lo que deseaba para su madre: comprarle una casa, del deseo dirigido hacia su padre: comprarle un coche. En el caso de Eva, su deseo era ser enfermera o doctora, pero según relata: “*cuando se es tan pobre no se puede llegar a tanto*” (Eva, 2009).

Las **socializaciones laborales en sus países de origen**, y de los miembros de sus familias, llevan la marca de la diferenciación del sexo/género y de clase social de pertenencia. En el caso de Eva sus hermanos se dedicaban a la construcción, “*sacando arena del río y como conductores*”; y, las mujeres orientaban su destino profesional hacia al sector servicios: “*en restaurantes y almacenes de ropa*”. Estas socializaciones profesionales en sus lugares de origen, en un mercado laboral segmentado y segregado, junto con la vivencia de la pobreza, hacen que

busquen una mejoría laboral y de ingresos, para la subsistencia familiar, a través de proyectos migratorios, tanto dentro del país de origen como hacia países colindantes o de Europa. No obstante, existe una relación entre los cambios y las continuidades, enfrentándose ambas a situaciones laborales en precarias condiciones, aunque en un principio perciban como mejoría en sus estilos de vida, por el acceso a ciertos beneficios laborales que anteriormente no tenían.

Las **transiciones vividas en la niñez del campo al pueblo y del pueblo a la ciudad** se viven como una mejoría en los estilos de vida, en cuanto que les permiten acceder a mejores prestaciones educativas, sanitarias y, en conjunto, significan una mejora laboral. En la narración de María se muestra de la siguiente forma, cuando ella tenía nueve o diez años:

Sí, hay un cambio, mi padre se fue de encargado a una finca, de un médico, pero ya había un cambio, ahí la casa era grande, ya ahí mi padre ganaba un sueldo, ya mi madre no tenía que lavar por tanas, y bueno ya fue un cambio total, ya había otra posibilidad, ya teníamos médico gratis, porque el dueño de la finca ya nos veía de gratis a los hijos, a todos. Y sí cambiamos, ya ahí íbamos a otra escuela, ya ahí estudiábamos mejor, teníamos más posibilidad, más libros, ahí eran libros.... A Nagua, al pueblo, ¿entiendes?, vivíamos en un campo y nos fuimos al pueblo (María, 2008).

Otras transiciones vitales como el casarse o los embarazos en edades tempranas, a los dieciséis años, con la decisión de abortar, suponen la vivencia de conflictos y cambios importantes en las vidas de estas mujeres. En el caso de Eva pesa la decisión de su madre, en un contexto de violencia machista, que se interpreta en su relato cuando habla del miedo al aborto, por lo que les ha pasado a otras mujeres, y cómo su madre cuando se enteró de que estaba embarazada, debido a sus fuertes creencias religiosas, impidió que abortase. En todo caso, muestra la falta de libertad en las mujeres sobre su salud reproductiva y sobre las decisiones que les afecta directamente. Unos fragmentos de su relato muestran esta situación, también, en el despliegue de su discurso aparecen elementos de su identidad sociocultural, a través de mecanismos de diferenciación grupal, canalizados por la expresión "*allá somos*".

Me quedé embarazada a los 16 años, a los 16 años sufrí moralmente enorme; mira quise abortar (...) Quise abortar porque yo no me veía, con un niño a esa edad. Y me gustaba mucho bailar, ya nos gustaba mucho el baile; allá somos de mucho baile, allá somos... como hace tanto sol; y somos de tierra tan caliente; allá somos de ropa muy ligera, muchos chores, muchas tiras; pero también somos de mucha elegancia, en su momento. Pero, mi madre es muy puritana y muy religiosa. Católica, católica, católica. Pues no pude abortar porque le piden a uno el número de la identidad y yo no lo llevaba.; y me dijo, "pues ahora, si estás embarazada, lo vas a tener; en primero porque te dije mucho, mucho, te advertí, no hiciste caso, pues ahora vas a ver; si no solamente ser madre es bonito, sino que es doloroso". Sí lo recuerdo porque fue muy doloroso, y luego mira... pero luego ya vino al mundo mi niño y yo me alegré mucho; yo ya lo quise mucho y mi madre más. Pero mi madre no me dejó ser madre. No porque yo tuve el bebé y mi madre, al venir, me lo pasó de mi cama a la cama de ella. Sí porque ella decía que yo era muy joven y que yo no iba a tener cabeza para ser madre (Eva, 2009).

Por otra parte, Eva también vive como una **transición vital importante** el embarazo de Isabel. Relata esta vivencia de su segunda maternidad y sus miedos ante un aborto, por el conocimiento que tenía de la muerte de mujeres debido a malas prácticas abortivas. Comenta que su madre reaccionó de forma muy comprensiva al embarazo y participó directamente en la confección del ajuar de la criatura. En su relato hace referencia a las prácticas culturales de crianza, a cómo envuelven a las criaturas y al valor que daba a que tuvieran una cabeza redonda: *“Los niños todos, en nuestra familia, de cabezas redonditas. Para que los niños cuando le crece el cabello, no se sientan avergonzados porque estén aplastados por acá. Mi madre fue, muy, muy, muy organizada en esto”*. Por otra parte, al tener a su criatura en casa, con la asistencia de su madre en el parto, el vínculo con ella se estrecha aún más si cabe. En este relato la tez blanca y los ojos claros adquieren valor, ¿un aspecto relacionado con la colonialidad?, ¿o simplemente características del mestizaje? En todo caso, en el contexto del discurso *desplegado* esta cadena significativa adquiere una valoración positiva.

De muchas cejas, muy, muy, muy blanca, que siempre me decían, y la niña, ¿es tuya?; yo le decía, sí la niña es mía, la tuve en casa, porque mi madre..., el parto fue en casa, con la comadrona. No fui al hospital. Era una señora que vivía enseguida de casa, y mi madre también era comadrona... Claro, mi madre me atendió en los dos partos. Y eso fue como para unirse más, entre madre e hija (...), yo no hubiera dicho que era hija mía; porque al ser tan blanca... era demasiado blanca... de ojos claros cuando nació, y cejas, así, de aquí a aquí..., muchísimo cabello; pero madre mía, yo tan trigueña, de dónde iba tener una hija tan blanca (Eva, 2009).

En el caso de María la asociación de casarse con el fin de la vida, nos muestra el contexto fuertemente patriarcal, en donde enmarca sus vivencias, también se sirve de la expresión “es lo que se suele hacer allí”. No obstante, su madre era partidaria de que finalizara sus estudios. En concreto relata:

A los dieciséis me caso, y nada (...) ya ahí terminó la vida, porque es lo que se suele hacer allí. Ya de una vez, uno se enamora y se casa. Te casas no, te..., como dicen aquí, te vas a vivir con él, porque de casarme me casé después, después de tener los críos después fue que nos casamos. Pero me fui a vivir con mi novio y ya, a tener... y a tener hijos y a trabajar. Mi marido primero trabajaba en una tienda, de vender ropa, era administrador de la tienda, estábamos dentro de lo que cabe bien, ¡sí! Pusimos una casita, la amueblamos, de renta, la amueblamos, bien, todos felices; bueno, menos mi madre que no estaba nada conforme. Ya no, que no quería que me casara tan joven, quería que yo estudiara, que terminara..., pero como uno nunca se lleva de los consejos de los padres para su perdición (...) ¡claro que sí!, porque debí de haber terminado el estudio... (María, 2008).

La construcción de subjetividades que valoren **lo público o lo privado**, son diferentes en cada una de ellas. En el caso de María, debido al deterioro de los servicios públicos, de educación y sanidad, en su país de origen, ella apuesta por los servicios privados. De tal forma que en cuanto alcanza un mayor nivel adquisitivo, apuesta por una enseñanza privada para sus criaturas y considera un valor el haber podido tener a su hijo Esteban en una clínica privada, con la ayuda económica de su madre. Expresiones como “sálvese quien pueda”, o la referencia a las huelgas del profesorado de la enseñanza pública para alcanzar mejoras salariales, dan cuenta de los efectos de las políticas neoliberales en educación. Por otra parte, aunque Eva sí valora la enseñanza recibida en el centro público al que acude su hija, el contexto es de competitividad entre centros, también consecuencia de los **mecanismos cuasimercado¹¹¹ en el sistema educativo**. Veamos dos muestras de las situaciones que planteamos:

Allí sálvese quien pueda (risas). Sálvese quien pueda porque imagínate, el gobierno tampoco coopera tanto como para hacer esas cosas, de poner grupos pequeños porque los otros no adelantan, no, no, ellos lo necesario, vamos. Los libros son muy caros allí, sí recuerdo que..., nosotros estudiábamos y como éramos seis y mis padres eran pobres compraban una libreta (risas), y la libreta la partían en dos, para cada una un trozo (...) Porque en lo público es muy diferente, porque allí es que hacen mucha huelga, de profesores por el sueldo, por esto, porque les arreglen esto, entonces pierden mucha clase allá, hay niños que ha perdido hasta años, de estudio, por la huelga y las cosas. Desde que yo llegué a Nueva York, mis hijos empezaron a estudiar en colegio privado (...) Sí, sí claro, como que no, ir a un hospital allí, es como..., ya la última opción, si tú no tienes de otra, porque son muy mal Es muy mal allí los hospitales. Los hospitales son muy malos, o sea que no te prestan el servicio (...). No, porque allí es todo gratis, en los hospitales todo gratis, todo gratis, pero no es el mismo trato que una clínica privada, porque en una clínica privada tú estás pagando y ¡vamos!... (María, 2008).

Eva valora mucho cómo está aquí la enseñanza pública, al igual que en Colombia. No cuestiona, por tanto, aspectos susceptibles de mejora en España, da por bueno lo que se le ofrece. Pone el acento de la bondad del sistema educativo en la preparación para el acceso a la universidad, como forma de movilidad ascendente. Así lo expresa:

Sí está muy bien, no solamente que lo siento, sino que sé que es así porque mira si comparas lo que te están enseñando un colegio privado y lo que te están enseñando un colegio público, es lo mismo, y lo miras cuaderno a cuaderno, de libreta a libreta como dicen acá, cuaderno dicen allá, van por las mismas, o sea un profesor no va una clase más adelante de lo que van otros colegios, van a la par, lo que pasa es que yo creo que los que van a los colegios privados, en primer lugar porque la situación económica los favorece y, en segundo lugar, que ellos tienen la idea de que salen mejor preparados o que si yo estudio en este que se llama San Vicente y es para los pobres, no tengo tantas oportunidades como este que es la Gago, y es privado, entonces este

¹¹¹ El término de cuasimercado lo tomamos de Whitty, Power y Halpin (1999).

me da más oportunidades cuando vaya a entrar a la universidad y este me da menos por ser público (Eva, 2010).

Las **transiciones demográficas** que viven se deben a motivos económicos, tanto dentro del interior del país como hacia países del entorno: Puerto Rico, Estados Unidos, España. En todo caso, su condición genérica, étnica, generacional, educativa y migratoria hace que estas mujeres, en general, acepten sueldos y jornadas de trabajo precarias. Claramente se produce una reproducción de la heteronormatividad. Aunque en un principio pueda interpretarse como una mejora en sus estilos de vida, con el tiempo se pueden vislumbrar como estancamientos que viven en la ciudad, debido a la poca movilidad social que experimentan.

En el caso de María su recorrido migratorio fue primero hacia Estados Unidos, ya que allí se encontraba su madre, dejando a sus criaturas al cuidado de familiares en la República Dominicana. Su madre intenta “hacer papeles” para que ellos emigren también, pero ella decide irse primero, su marido entra con un visado en Estados Unidos y ella de forma “ilegal”. El papel de la madre como jefa de familia es claro: toma las decisiones y la iniciativa para migrar, e impulsa a que la familia se mueva para obtener mejores condiciones de vida. María decide volver a Santo Domingo después de varios años en EEUU, ya que su segundo hijo enferma. Así lo relata:

Mi madre se llevó a mi hermano pequeño, porque nos puso en los papeles a todos, nos hizo papeles para llevarnos a todos, a todos, sí, sí, sí (...). Mi madre emigró hasta allí, se puso a trabajar, a hacer papeles para nosotros, le salió el más pequeño porque era menor de edad, el pequeño y por eso le salió a él, y nosotros estábamos esperando los papeles. Luego nos salió un aviso, que por fin nos iban a dar los papeles a todos. Pero yo no me pude aguantar y también emigré hasta allí y mi marido también. Emigramos hasta allí también, claro buscando mejor vida, pero allí tuve a Esteban, allí. Salí embarazada de Esteban. Mi marido se fue con un visado, y yo me fui ilegal, porque yo no podía buscar visado ni nada por el estilo porque mi madre estaba haciéndome los papeles, y mientras estaba haciéndome papeles, pues no entrabas para visado, ni para nada. Mi marido sí se fue con un visado, pero como trabajaba en una tienda y eso, le dieron un visado, por pocos meses, pero fue, y se quedó. No regresó. Se quedó allí. Allí duramos unos tres años, y estábamos tan solinos allí, echábamos de menos los críos (...) Marchamos a Santo Domingo, allí compramos una casita, sí, sí, sí, teníamos un coche que habíamos mandado de allá, de Nueva York, mandar comprar un cochecito y lo mandamos a allá a Santo Domingo. Entonces mi marido sacó un camión, a crédito, pusimos algo, y sacamos un camión a crédito para trabajar para él, ¿entiende? Ahí yo no trabajaba, yo no trabajaba porque estaba en la casa, me quedaba en la casa, tenía a Esteban pequeño, Andrés no estaba grande, ni Alejandro tampoco estaba muy grande, y sí, me quedaba en mi casa con mis hijos y él trabajaba (María, 2008).

María refiere que pasaron unos tres o cuatro años en la República Dominicana, que su madre seguía en Estados Unidos, y que venía a verla de vez en cuando en vacaciones. Perdieron el camión que su marido utilizaba para trabajar, y que lo adquirieron por un crédito, ya que no pudieron pagarlo. Por lo que deciden emigrar de nuevo, a la capital, para ello cuentan con el

apoyo de la familia. Su hijo Esteban se va con su abuela materna a Estados Unidos, por iniciativa de la abuela, con el fin de encontrar un mejor futuro para él. La decisión de **emigrar España** no la toma ella, lo deciden su madre y su hermana. Su hermana se encuentra viviendo en España y le facilitará los contratos para ella y para su marido. Posteriormente, por reagrupación familiar, sus criaturas irán a España.

Yo tenía mucha ilusión por emigrar, yo decía que eso no era vida para mí, yo ganaba seis mil pesos de mi país que son unos ciento y algo de aquí. Y quería emigrar para una mejor vida, además tenía a Esteban allí, con mi madre, aunque mi madre me lo mandaba todos los años, de vacaciones. En eso como me negaron los papeles, el visado para ir a EEUU y ya nada más quedaba yo allí de los seis hermanos, solo quedaba yo allí en Santo Domingo, pues entonces, decidió mi hermana traerme hasta aquí. Entonces ellos deciden, te la llevas tú a España ya que no la podemos traer aquí, a EEUU. El caso es que yo era el centro de atención de todo. La preocupación de todo era yo, porque supuestamente era la que estaba en el país, y era la que estaba mal. Pero tampoco era que estaba mal, porque tenía un trabajo, bueno dentro de lo que cabe, tenía un trabajo, mi marido tenía un trabajo, mis hijos iban al cole, como normal, normal, la situación estaba normal, ¿entiendes? Y si tenía alguna necesidad extra me la resolvían ellos, tanto mi madre, mis hermanos, mi hermana, siempre me echaban una mano, todos los meses algo me mandaban de dinero, un dinero extra, aparte de lo que yo ganaba. O sea que, prácticamente comparado con mucha gente que vive allí yo vivía bien, ¿entiendes? (María, 2008).

La percepción de emigrar a otro país desde la República Dominicana es interpretada como una forma de alcanzar mayor nivel adquisitivo. El hecho de que la “piel se blanquee” es una muestra de lo que se ha mejorado. En el relato de María encontramos alusiones a la reactivación de las representaciones, categorías y jerarquías de la colonialidad del poder y de una ciudadanía restringida y estratificada. La referencia al gusto por el “blanqueamiento” y a las “humillaciones” que se aguantan en los trabajos que realizan fueran del país, dan cuenta de algunos de los **mecanismos de subordinación anclados en los modelos sociales de clasificación**. Estos elementos los encontramos en su relato:

Tienen la idea de que si tú te montas en un avión y sales de Santo Domingo, sea para EEUU, para donde sea, ya tú eres millonaria, ya te vas a hacer millonaria, ¿entiendes?, tu vida va a cambiar definitivamente, o automáticamente. Aunque tú le digas que no, que las cosas no son así, que aquí el dinero vamos, hay que ganárselo, pero ganárselo. Muchas veces pasando hasta humillaciones ¿entiende? Porque da uno con gente mala, con malas personas, pero ellos no lo entienden, ellos piensan que tú se lo dices porque tú estás bien y no quieres que ellos estén bien. Entonces como tú vas allí, a tu país y cuando uno va a su país va diferente, ellos ven a uno diferente, aquí uno se le aclara un poquito más la piel, entonces cuando uno va allá, ¡aahh que linda está!, ¡qué guapa está, mira que blanca está!, te lo seccionan de una forma, bueno.... que creen que sí, que te está yendo muy bien, porque se te nota el cambio: “mira qué diferente tiene la piel, mira la cara qué diferente, que no te arruga, que no te pones vieja, que esto que lo

otro”; ellos creen que es porque tú estás en abundancia aquí, que estás demasiado bien, pero no saben la realidad, cómo hay que ganarse el dinero aquí (María, 2008).

Eva también realizó otras migraciones antes de llegar a Asturias, ayudada por su madre que hipotecó su casa para impulsar y sostener esos proyectos migratorios. Primero a Putumayo, luego a Aruba. Refiere que es su madre quien tomaba la iniciativa para que emigrara y para que mejorase su nivel de vida. Posteriormente, su madre tuvo la idea de que emigrasen a España. Primero vino su pareja y, por reagrupación familiar, el resto de la familia.

Él vino..., aquí vivía mi hermano, mi hermano estaba aquí, pero hacía un mes que había llegado. Mira pero él viene para acá y rápido se ubica a trabajar, en la construcción, sin papeles. Sin papeles, pero consigue trabajar. Consigue trabajar y mandarme dinero. Pronto, pronto. Al mes siguiente, mandarme el sustento de los niños y para nosotros (...) Por reagrupación familiar, y nos casamos, un año. Al año nos trajo (Eva, 2009).

Ante la posibilidad de migración hacia países de Europa, emerge el “**sueño español**” y también las representaciones sobre España. ¿Procesos de jerarquización y esencialización entre las culturas naturalizándolas? Veamos el rastro que encontramos de la matriz de colonialidad que localizamos en el discurso de Eva:

Bueno, otros van Francia. Sí, otros a Alemania, pero lo que encierra en círculo es España. Lo pusimos el sueño español. El sueño español porque todo el mundo quiere venir a España. Y todavía, todavía, mira, tú vas a Colombia y ves mucha gente que quiere venir a España. Pensando en mejorar económicamente... Son conscientes, pero mira, luego van al país de nosotros, a Colombia, (la vuelta cuando van allí) y dicen, Ay no, es que los españoles... Hablan de los españoles, que no tienen buena relación con los hijos, que los hijos son..., dicen uff, pero mira los hijos de nosotros no son nada comparados con los hijos de los españoles; pero ¿por qué?, si son chicos también, son niños, pero son muy groseros, contestan con los padres, y se ve mucho de que los hijos demanden a los padres, allá, mira allá para que se vea eso..., se ve, se ve sí, pero no con tanta frecuencia como acá (...) No los españoles mira, dicen allá que los españoles son carentes de cariño. Carentes, que no se les da tanto cariño como nos dan nuestros padres a nosotros. Bueno, eso es lo que dicen... Yo no voy mucho a casa de españoles, y entonces yo no puedo dar un testimonio de eso. Tengo testimonio que converso con la niña mía, y la niña mía me dice, mamá los alumnos del colegio aquí no son como los de Colombia, los de Colombia son muy respetuosos, los de Colombia no, no, son niños que entra la profesora y mira todo el mundo calla. Allí los alumnos callan, allí se da mucho respeto entre el alumno con el profesor (Eva, 2009).

Tanto en el discurso de Eva como en el de María emergen aspectos propios de las **identidades socioculturales**, de la memoria colectiva que se traduce en diversos elementos de identificación simbólica con el lugar de origen. Hay un orgullo de sentirse dominicana, en el caso de María, y de sentirse colombiana, en el caso de Eva. Y en ambas, en un discurso atravesado por el *aquí* y

el *allí*, aparecen claros elementos de diferenciación grupal. La referencia a vivencias de carácter comunitario es clave en el caso de Eva. El peso de la madre de Eva en la comunidad de origen es evidente. Una mujer con el papel de jefa de familia, capaz de construir su propia casa, de separarse del padre de sus criaturas por ejercer contra ella violencia machista, y de tener la capacidad de aglutinar en torno a ella a su familia, emerge a lo largo de la narración. A Eva se le conoce en el pueblo con el apodo de “canela” por complemento al de su madre “natillera”. Las conexiones identitarias con la comunidad de origen son evidentes, cumpliendo una función de protección y de seguridad, de ahí la idealización de los “momentos vividos” y de los rituales sociales que configuran las prácticas culturales. Queda claro, a lo largo de su discurso, la importancia que tienen para generar un apego al lugar, las acciones de autotransformación que se realicen en el espacio social (figura 2); nos referimos con esa expresión a las acciones orientadas a la comunidad y a las acciones cotidianas, así como a los mecanismos de identificación simbólica. De esta forma lo expresa Eva:

Y fue muy conocida en el pueblo, en el barrio. Pero era un barrio humilde (...) Y si mi madre enfermaba, el barrio entero la visitaba. Y ese era, ese es el barrio de verdad, porque ya no cambia. Y mira, pueden estar lejos, porque mira todo el barrio se conoce. Y a mi madre le decían la natillera; porque allí es algo que se hace de maíz, para la Noche Buena, que se hace para la Navidad (...) Porque luego ella le daba a todo el barrio. Todos ya sabían que mi madre daba las natillas todos los años, por muy caro que fuera se compraba el maíz... Para regalarlo. Claro ya mi madre lo regalaba, en la Navidad, a todos. Hay que pasarle un platillo de natillas a la vecina; vamos a tal vecino, venga, anímense, tómense estas natillas; entonces claro, los natillos nos decían a nosotros y como yo era la más niña me pusieron la canela. Soy la niña, de los siete hermanos (...) Porque mi madre (...) igualita a mí. Así mira, de conversadora, pero un poquito más gordita, más gordita pero muy conversadora. Y, y aquellas personas que son de sangre liviana, que donde van, pegan, pegan por su conversación, pegan por su charla... Sí hay un algo, y somos, soy igualita a mamá. Somos de esas personas que te llevan pa casa, ven come, come con nosotros (Eva, 2009).

La fuerte identificación con su lugar de origen, con su comunidad de procedencia, cristalizada en el cuerpo y en la memoria de su madre, le sirve al mismo tiempo para reconfigurar su identidad personal a través de los vínculos afectivos que la sostienen, y así generar “su memoria autobiográfica”. Los procesos de **ventrilocuación personal** (referencias a sí misma) y **social** (apodos, afirmaciones de las/los otras/os) que configuran su identidad narrativa son explícitos en la narración anterior. Estos aspectos se desarrollaron en un plano general, en el apartado 2.3. de esta tesis.

En el caso de María la referencia a su carácter luchador y afable se manifiesta, en algunos momentos de la narración, a través de la importancia que da a los vínculos familiares. Por otra parte, en el discurso desplegado se evidencian también los mecanismos de ventrilocuación social y personal.

Sí, porque nosotros somos muy luchadores, especialmente yo, me dicen: “tú no paras, tu no paras” (...) yo le dije marchamos a la capital, aquí en el pueblo no me quedo, ¡aquí no hay vida!, y yo quiero otra vida, yo quiero luchar (...) Tengo una pareja, ya tengo una pareja, mi familia siempre yo he sido, vamos muy especial para mi madre, para mi padre, para mis hermanos, para todos, y si consigo una amistad, alguien me quiere, porque yo soy cariñosa, me entrego como se dice.

La **vivencia del racismo** en España se manifiesta en ambas a través de cómo perciben las miradas de las personas del entorno y del discurso de los denominados autóctonos. Si conceptualizamos el racismo como un sistema de dominación y de desigualdad social, en donde se aprecia el abuso de poder de un grupo sobre otro y que se manifiesta en las prácticas sociales y sociocognitivas cotidianas, evidenciamos en el discurso de ambas la vivencia de estos procesos. En el fondo hay una representación del otro, de la otra, como un “poco menos ciudadanos”, “un poco menos humanos”. No podemos olvidar que la matriz colonial del poder está vertebrada por el patriarcado y el racismo; y que la colonialidad, el patriarcado y el racismo son inherentes al capitalismo. Así se muestra en el discurso de ambas. En el caso de Eva la asociación del significante inmigrante con la “avalancha”, tan estudiada en los análisis de discurso de Van Dijk (2008) y Bañón (2002), recogidos en el apartado 4.2 de esta tesis, se contrarrestan por parte de ella aludiendo a la condición humana en común y a una ontología del sufrimiento y de la vulnerabilidad (Butler, 2009, 2010). No obstante, también es crítica con el discurso televisivo al asociar al inmigrante con aquel al que se le puede pagar menos que a los españoles. Lo percibe como muy injusto.

Un señor me hizo sentir que no era de aquí, al salir del trabajo, hace unos tres meses. Salí del trabajo y venía acá, estoy trabajando en la Parrilla A.; aquí, en la esquina hay un restaurante que se llama el L., y separa un señor allí, se queda mirándome, yo no le contesté nada, pero me quedo también observando, y me dice: “emigrante de mierda, cómo no marchas pa tu país. Y yo me quedo mirándolo y le digo: “vaya amigo, que no te educaron a ti en tu casa. En tu casa no te educaron, porque tú eres tan persona como lo soy yo. Y aunque vengo de otro país, padezco y enfermo igual que tú”. Él dijo: “anda que nos tenéis invadidos, los inmigrantes tenéis invadido nuestro país”. Y le dije: “ustedes van a nuestro país, y son bien recibidos, y un colombiano se encuentra un español, allá solo por el tema de escucharlo hablar, de saber de las costumbres, de saber que va de aquí, va a estar todo el tiempo que quiera sentado en una silla. Pero vaya como sois de grosero”. Pero me sentí discriminada en ese momento, luego marché, pero me sentí discriminada (Eva, 2010).

En el caso de María, la referencia a **su experiencia discriminatoria** la localiza en el autobús, a través de las miradas de los otros/as que la hacen sentirse diferente; y plantea que no ha experimentado esta situación en otros contextos migratorios.

Allí me sentía menos rechazada, sí, sí, los americanos como que se han adaptado más al tema de la emigración que en España (...) Que allí la gente es agradable, vamos que allí nunca sentí

rechazo. De verdad que no. Tú le hablabas, te ayudaban, tú le preguntabas esto, el otro, no te miraban con esa cosa, y de verdad que aquí me siento muy triste por eso (...) Que me siento rara. En cómo te miran especialmente. Vamos que tú no eres tonta, tú sabes cuándo te miran, tú sabes con ojos de..., cuando te miran con ojos de simpatía y cuando te miran con ojos de antipatía. Cuando tú vas en el autobús y ves cómo te miran, pero casi siempre suele suceder en las personas mayores. Sí, sí, sí, casi siempre son las personas mayores, y mi marido dice: “eso es por falta de educación, que tienen poca educación”. Ya, sí tienen poca educación, porque si tú observas bien, mi marido me dice: “si tu observas bien, las crías y los críos, los jovencitos, los chavales, no son así, las personas más jóvenes no son así, siempre es las personas mayores que miran a uno diferente”. Y eso, y yo le digo, bueno también, alguna vez que tienen una parte de razón. Porque hay mucha gente que ha venido tanto de mi país, como de otro país, a hacer, hacer cosas malas aquí, ¿entiende? Y entonces como dicen en mi país, se pagan los por pecadores, pero tampoco es razón para eso, ¿entiende?

María no se acaba de adaptar a esta situación que vivencia como de rechazo. En la comparación de las experiencias de rechazo vividas, en su historia migratoria, entre diferentes países, emergen aspectos vinculados a su identidad sociocomunitaria. También emerge el apego que tiene a su familia y el recuerdo de una crianza amorosa, en donde nunca se sintió rechaza. Emerge, por tanto, el reclamo de una **política de reconocimiento social**. En los contextos migratorios es cuando se reactiva la categoría de carácter étnico, inserta en unas relaciones de poder que marcan las posiciones de desigualdad de orden étnico y genérico, al quedar inscritas en unas **cadena de significados** que tienen en sí un orden relacional y posicional. Seguimos con el relato de María.

Ni en EEUU, ni en mi país, mucho menos, porque vamos vengo de un país donde vamos, podremos ser un país donde los sueldos estén bajitos, la economía no esté muy bueno, pero es un país donde somos la gente muy humanitarios, y somos muy cariñosos, y muy caritativos, y otra cosa, que siempre (...) acogemos bien al emigrante, a las personas que van allí, al extranjero, que va a nuestro país, ¿entiende? Le damos apoyo, le damos cariño, le saludamos con tanto, tanto cariño. Aquí no, en algunas personas como te digo, pero he sentido mucho rechazo aquí. Y a mí me afecta mucho eso, porque mi marido me dice: -pero tú no me pienses en eso, tú no le des importancia a eso, porque vamos, qué más te da a ti. Alguna veces me dice tú eso, y yo le digo, -no, no- entonces yo pienso lo que pasa es, le digo a mi marido, que yo desde niña, en mi casa me dieron cariño, y me crie, M^a José, y eso viene de muuuy allá, me crie, llena de amor y de cariño, ¿entiende? Nunca, nunca yo he sentido un rechazo, de mi familia, ni de mis amistades, ni... Él me reclama eso, me dice que yo sufro porque me entrego demasiado, me entrego entera y pienso que los demás van a hacer lo mismo, entonces yo me afecta sentir rechazo. Es como algo que mi cuerpo no lo resiste, que yo no lo resisto, el rechazo, y me siento muy mal (María, 2008).

Ante la pregunta sobre qué término creen que las representa mejor, si **inmigrante o extranjera**, Eva manifiesta claramente que inmigrante, pero resignificando dicho término, y

asociándolo con la experiencia de libertad de movimiento por el territorio que tienen los animales en función de las necesidades para sobrevivir. Este aspecto nos plantea el papel que tienen las personas para desidentificarse con la retórica que adquiere la categoría inmigración en la “Fortaleza Europa”¹¹².

Sí, pero si venimos hacia acá vamos a la emigración. Vamos como los animales que emigran donde hay pastizales, y se acabó el pastizal y van a la emigración, donde hay otro pastizal verde, entonces eso, somos los seres humanos, cuando venimos de otro país (Eva, 2010).

Sin embargo, no hay que olvidar que **el empleo** al que acceden en España es precario y caracterizado por intensas jornadas laborales, que, en el caso de Eva, se convierte en una triple jornada laboral, al tener que asumir como propias las tareas domésticas debido a una socialización diferencial de los roles de género que son fuente de desigualdad. Aspecto que revierte en su hija Isabel, que intenta ayudar a su madre, en este ámbito, en el afán de aliviarla de tanta presión. A esta situación de presión se añade la incertidumbre generada por la crisis económica, que reactiva ansiedades de preocupación ante la inestabilidad de los empleos y la posibilidad de engordar, en cualquier momento, las filas del paro, cuando tienen hipotecas que pagar u otros préstamos. Esto le genera una situación de **vulnerabilidad** que Eva manifiesta en los siguientes términos:

Sí, porque tengo una hipoteca que pagar, y eso crea temor por lo de la crisis, y él dice, madre mía *mija*, aciertas que tengo un año de paro, pero más sin embargo, no, no, no. (...) Y yo también, por ejemplo ahora mismo tengo como un año de paro en mi trabajo pero no quiero llegar al paro. No, yo quiero trabajar y cobrar mi sueldo todos los meses” (Eva, 2009).

8.1.1.2. Las identidades que proyectan en sus criaturas: ¿cómo ve Eva a Isabel?, ¿cómo ve María a Esteban?, ¿qué desean para sus criaturas?

Tanto María como Eva proyectan en sus criaturas el deseo de que vivan una vida mejor que las suyas, depositando, por ello, una gran confianza en el país en que se han asentado, así como en las posibilidades de promoción a través de su sistema educativo. Este último aspecto es patente en Eva. María parte de la idea de que su hijo tiene una identidad académica configurada en base al signifiante “vago”, por lo que no muestra interés en estudiar, aunque lo califica “como el niño de la casa”, como una persona muy cariñosa, al que está enseñando a cocinar, bajo la mirada despectiva de su segundo hijo, que lo llama “marica”, por dedicarse a una tarea que percibe como típicamente femenina. En el caso de Eva, su hija ha construido una subjetividad académica previa como buena estudiante, por lo que su discurso se centra

¹¹² Recomendamos la lectura del artículo de Carmen Gregorio (2011): Fronteras de género y cultura en el contexto de la “Fortaleza Europa”.

más en los cambios que percibe entre los dos sistemas educativos. Tanto Eva como María agradecen el trabajo que la profesora de Servicios a la Comunidad realiza en el instituto C44, con sus criaturas y con ellas: el estar pendiente, llamar por teléfono, avisar de plazos; aunque sea la encargada de comentar las decisiones sobre expulsión del centro, en el caso de Esteban, o de las ausencias a clase, en el caso de Isabel. Eva es un poco más crítica cuando esta profesional le pasa información sobre adquisición de ayudas a través de ONG, ya que comenta que lo que necesita es trabajar. Y en este universo de significaciones troquelan sus criaturas las identidades, a través de las proyecciones y mediaciones que tienen lugar en la constitución de un autoconcepto en desarrollo y a través de los mecanismos de ventrilocuación personal y social, con los que instituyen sus identidades narrativas (Esteban-Guitart, 2008).

Eva refiere que al incorporarse su hija al instituto ella se sintió muy mal, porque sus criaturas no tenían todo el material escolar necesario; y sentía una gran desigualdad. Tiene un primer contacto con Rosa, la profesora de Servicios a la Comunidad del Instituto C44, que le informó de Cáritas y del CISE (Centro de iniciativas Solidaridad y Empleo de Gijón); sin embargo, ella no quiere caridad ya que vino a España a trabajar. Refiere que los primeros trabajos que le ofrecían, en un principio, era de limpieza, y después de cuidado de criaturas, antes de entrar a trabajar en la hostelería. **El miedo al rechazo se expresa a través del cómo serán las miradas que reciban de los otros/as**, en un momento en el que están asentándose en un país nuevo, al que han migrado para mejorar en sus condiciones de vida; son los primeros momentos caracterizados por el impacto emocional ante la situación de cambio que experimentan. También percibe como una fuente de desigualdad el no tener a tiempo todo el material escolar necesario. Hasta la ropa se convierte en un problema. Viene de centros públicos en donde se estila usar uniforme, aspecto que en entrevistas posteriores, asocia como una forma de igualación. No está de acuerdo, por tanto, con que aquí no se lleve uniforme en los colegios, lo considera como un poco de discriminación: *“En mi país hasta el colegio más humilde, tiene uniforme, y mis hijos nunca estudiaron de ropa, aquí la mayoría de los colegios son de ropa, o los poco que yo logro conocer, allá no”* (Eva, 2010). Toda la vulnerabilidad inicial que vivencia, en los primeros momentos de su asentamiento en Gijón, se expresa en toda su intensidad en el siguiente relato:

Anda cuando llegamos muy, muy, así muy esquivos, mucho miedo, y la primera persona que vi fue a ti. Sí, y yo madre mía, cómo nos pintará aquí Dios mío, Isabel, ahora como no nos salga una persona, y de pronto nos mire mal, ay dios mío, mira, y porque es un cambio muy fuerte mira, es un cambio tan fuerte, porque yo ya acostumbrada a lo material tenerlo todo para mis hijos, sus maletines, sus cuadernos, todo, y tú sabes lo que fue el cambio cuando yo vine para acá; los niños tenían que traer o en la mano o en una bolsa, y a mí eso me daba un dolor, yo me iba a llorar a casa, me iba a llorar a casa. Porque siente uno que hay desigualdad. De no poder que ellos tuvieran todo de momento, sus maletas para venir al cole, su ropa adecuada para venir al cole, ¿me comprendes?, a mí eso me daba sentimiento, y yo me iba a llorar a la casa. Y estos me decían por qué lloras y yo le decía a él, porque mira, los niños están acostumbrados a tenerlo

todo allá, y tener que llegar aquí y mira, no porque lo pasé muy duro, cuando recién llegué. Y lo pasé duro en todos los aspectos. Tanto moral, económico, como sentimental (...) Luego que si vamos a tener que ir a un plan que hay aquí que se llama Cáritas, o que a la Cruz Roja, yo nunca me veía en ese plan, no me veía... y nunca fui. No, nunca fui porque yo nunca me vi en ese plan. Yo digo, yo tengo que trabajar, y yo tengo que trabajar, y yo tengo que trabajar pronto. Y mira, y lo que me ofrecían lo aceptaba, que tienes que hacer aquí, venga que lo hago, que si vas y haces aquí, venga que lo hago (Eva, 2009).

Eva valora muy positivamente la acogida que recibió su hija en el instituto, aspecto muy importante para el **tránsito escolar** que tiene que vivir Isabel. Refiere la vinculación de su hija con Carmen, su profesora de apoyo. En relación con el resto del profesorado del Instituto, comenta que se siente muy bien con Rosa, la profesora de Servicios a la Comunidad. De hecho, fue a través de ella cómo se enteró de que su hija faltaba a clase, aduciendo en el instituto que está enferma y diciéndole a ella que había huelgas. A Eva le preocupa que su hija baje en relación con los estudios, le angustia no poder ayudarla en los deberes, ya que no sabe lo que tiene que estudiar, y que esto no le pasaba en Colombia. Cree que a su hija la ha afectado mucho que ella tenga que trabajar tantas horas e interpreta que lo que buscaba Isabel, al faltar al instituto, era pasar tiempo con ella, en sus momentos de descanso. Detectamos una gran dosis de culpabilidad en el discurso de la madre, ya que no puede ayudar a su hija por la falta de tiempo disponible; en ningún momento pone en cuestión cómo es atendida en el instituto y los dispositivos por los que su hija tiene que transitar.

Eso fue lo que más le ha marcado a ella: el tener que trabajar la mamá, y pasar tanto tiempo en el trabajo. (...) Sí. Yo pienso y lo sé que es así, porque se lo... de tanto conversar me lo dijo; sí mamá y es lo que a mí más, más tristeza me dio, es que usted tenga que estar tan separada de nosotros (Eva, 2009).

Por otra parte, la valoración que María hace de la actuación de la trabajadora social en el instituto, de Rosa, es de agradecimiento por la atención que tiene sobre sus criaturas, así lo trasmite, generalizando su actuación con la expresión “las trabajadoras sociales de allí”. Un fragmento de su narración así lo pone de manifiesto.

Sí, sí Rosa, siempre tan pendiente, bueno que yo decía y lo he dicho todavía digo, es que las trabajadoras social de allí es tan, tan maravillosa, se preocupa tanto, porque Rosa siempre me está llamando, para todo, para todo, -no es que por el tema, por esto por lo otro, no porque te lo di, es que está pendiente hasta de los libros, que van a dar la ayuda para los libros, tráeme esto para que no si se escapa o algo, -“¿no te entrego Esteban?...”, ¡me llama solo para eso!, -“¿no te entregó Esteban tal papel?, para que no se quede fuera, de la ayuda de los libros”. Sí Rosa está muy pendiente. Estaba pendiente de todo, de Andrés, como de Esteban, bueno, no sé si es solamente con los míos, pero sí siento que se lo tomó muy personal lo de los hijos míos, lo de los otros no lo sé, pero sí lo de los míos, siento que ella se lo tomó muy personal y se preocupó mucho y se lo agradezco con todo mi alma, y es maravillosa (María, 2008).

Respecto a Isabel, Eva refiere que notó un gran cambio en su hija al llegar al instituto, allí era una alumna muy buena, muy vinculada a la maestra, de la que conserva aún relación con ella.

Ella solo tuvo una sola profesora, que se llama doña Ana, doña Ana E., fue la profesora, de toda la vida de ella; esa profesora le dio el primero, el segundo, toda la Primaria... (...) y con esa profesora tiene fotos, uff, con esa profesora, cuando le dio sus medallas por todo, por buena alumna, por aplicación... Muy buena, buena, buenísima, buenísima. Sí, y aún ahora, se habla con la profesora de ella.

Por otra parte, María no tiene quejas del instituto ni del profesorado ni de la tutora, suele culpabilizar a su hijo del comportamiento que tiene en el centro, por el que le expulsan del mismo. Argumenta que su hijo se defiende aduciendo que no le cae bien al profesorado, y que para ello suele contar con la protección de su hermano, de Andrés, que también está en el mismo instituto. Por ello, los problemas de comportamiento que manifiesta Esteban en el instituto los interpreta como una forma de ganar amistades, “de hacerse el héroe” ante la clase, en una clara resistencia a la posición de académica en la que es ubicado desde una lógica burocrática-administrativa, “aquel que no sabe”. Por otra parte, da algunas claves sobre cómo tratar a su hijo para ejercer cierta influencia sobre él, y es a través de una relación afectiva en donde se le transmite que “es capaz”.

Este año lo vi mejor, más centrado, además es que él tenía unas amiguitos, o sea yo más bien pienso, y le padre lo hablamos, que era él quería ganar amigos, ¿entiende? Como no tenía amigos él quería ganar amigos, y así es esas cosas, el padre y yo lo hemos hablado así, hemos llegado a esa conclusión, pienso que él hacía esas cosas para ganar amigos, entonces él creía que haciéndose el héroe, con eso los amigos iban a admirarlo, ¿entiende? Porque sintieran admiración por él. Entonces yo creo que era para hacerse el héroe, ¡el malo! Ya, ya, el malo de la clase, el héroe, entonces todos los demás lo iban a admirar porque era el héroe, eso es lo que el padre y yo pudimos ver. Además, otra cosa, sentía apoyo por tener el hermano aquí (...) Sí, Esteban es más fácil de llevar, pero como con halago. Con halago, pero como que así, diciéndole, es lo que yo veo, diciéndole como -¡tú lo vas a hacer!, como que es un poquito más difícil que diciéndole, - mira tú puedes, porque tú eres bueno, porque tú has cambiado. Eso no puede ser así, -es que yo sé que tú eres bueno, es que yo sé que tú puedes, es que yo confío en ti porque tú puedes (María, 2008).

María resignifica los insultos que su hijo recibe en el instituto, relacionados con el color de su piel y actúa de **contenedora del malestar emocional** que Esteban manifiesta. Así lo aborda:

Sí, el año pasado lo pasó mal porque le dijeron colacao. En la clase, un compañero le dijo, le decía colacao, y el padre le dijo, pues bueno, pues mira que no pasa nada, que el colacao es riquísimo, que si él no lo toma (risas), para que él no se frustrara en eso, y que eso no es nada, que tenemos un color guapísimo, y que hay muchas personas que sueñan con tener ese color,

que se van a lámpara y le decimos todas esas cosas, -“tú no sabes que hay muchas personas que se van a la lámpara para coger ese color de nosotros, que es un color precioso” (María, 2008).

El uso de las **redes informáticas para la comunicación y la formación**, en los contextos migratorios, por parte de sus criaturas, se visualiza en los discursos de estas madres. Respecto a Isabel, Eva es consciente de que utiliza mucho internet. Refiere que incluso se matriculó en un curso virtual con Sena Colombia y que desde que tiene la posibilidad de incorporarse a un grupo de diversificación curricular, la percibe más ilusionada ante el estudio. Lo que más le preocupa de Isabel es que se deje convencer por algún chico, pero por ahora dice estar tranquila ya que a su hija le gustan las películas de Walt Disney¹¹³ y ve con ella películas románticas. Comenta que Isabel prefiere estar con ella que salir con sus amigas; que suelen conversar. En el caso de María, ésta refiere que por las tardes sus criaturas se dedican a estar con el ordenador y la play, y que suelen chatear con la familia: *Casi no salen, bueno ahora por verano, sí, van a la playa. No, ahora no salen por el invierno. Como están ahora con ordenador, la play (...) ¿De Santo Domingo? Es con lo que más chatean, con la familia* (María, 2008).

Respecto a la redefinición de las **identidades sociocomunitarias**, Eva comenta que Isabel, su hija, se define como colombiana, y lo acompaña con los referentes de la música, del paisaje, del lenguaje, como diferencia. No obstante, Eva percibe que su hija *está más adaptada aquí* (Eva, 2010); aunque perdió, con el tiempo, el contacto con su maestra, sigue manteniendo el contacto con sus compañeras. En la definición que realiza de la **identidad personal** de Isabel, aparecen las tensiones “asentada-alborotada” y el apego a la madre, como ejes valorativos para la construcción identitaria que realiza. En su caso, considera que es una buena chica, muy asentada, una niña que la quiere mucho, no la ve de momento como aquella chica que dirían ellos, *alborotada* (María, 2010). Aparecen, por tanto, manifestaciones sobre las estrategias de poder/normalización que realiza Eva sobre su hija, a través de lo que debe ser una buena chica que le sirven para regular el comportamiento de su hija, con la que se siente muy identificada.

Yo soy colombiana, mamá. Yo soy colombiana cien por cien... Ser colombiana es tener las raíces de nuestro país. Culturas es la música de allá, lo tradicional de allá, lo de bailar danza de allá, lo de escuchar salsa de allá, lo de salir a la calle y hay tantos puestos de comer empanada, en de comer papa (...) La calle, sí. Y es tanto de tener tanto sol por todo el tiempo, de ir a la piscina (...) Sí, porque claro nosotros, no tenemos tantas estaciones, nosotros solo vivimos calor y lluvia, y más calor que lluvia. Y entonces en eso sí, en eso noté más el cambio. En el lenguaje..., no, en el

¹¹³ El imaginario sobre el amor romántico que destilan las películas de Walt Disney y su poder para domesticar las conciencias, fue puesto de manifiesto, entre otros autores, por Henry Giroux, que desde los presupuestos de una pedagogía crítica reclama un desvelamiento crítico-emancipador. Son películas en donde se propagan estereotipos y prejuicios étnicos, así como unas imágenes de las mujeres totalmente estereotipadas y sexistas. En el fondo lo que subyace es la propagación de un ideario androcéntrico, etnocéntrico y patriarcal, muy acorde con las necesidades del capitalismo actual y con el tipo de subjetividades que se tienen que producir, para mantener el sistema-mundo creado, y presentarlo como “natural”.

lenguaje no mucho. O sea, tienen otro acento, y también depende de cada comunidad, mira, en Asturias. Sí, lo he visto yo por la tele (...) Y de pronto en el lenguaje, por lo que habláis es asturiano, pero a lo último se te pega, mira yo ya también hablo un poco asturiano, en casa, el niño... El niño va a asturiano y habla una cantidad de palabras asturianas (Eva, 2009).

Sobre los **sí mismos posibles** de su hija, proyecta **el deseo** de que su hija dentro de diez años tenga pareja, alguna criatura y carrera universitaria. Alberga el deseo de visitar Colombia, aunque el proyecto de vida de su hija lo localiza en España.

Yo la veo dentro de diez años, dentro de diez años tendrá veinticinco años, y yo la vería ennoviada, de pronto con un hijo ya, porque le gustan muchos los niños a ella, entonces yo la veo ya con un hijo, de pronto si sigue los consejos que le damos, pues estudiada, estudiada con una carrera encima, uhmmm, pienso yo que dedicada también en su trabajo y su hogar. Así la veo yo. ¿Y cómo se vería ella? Ella se vería, se dice, sin hijos, que yo no pienso tener hijos tan pronto mamá, un novio sí porque yo quiero enamorarme y quiero pasar esa etapa que es tan guapa, uhmmm, también se vería ella materialmente ahorrativa, yo la veo con un poco de dinero ahorrado. O sea que ella se vería con un poco de dinero ahorrado, porque es muy ahorrativa ella, y muy progresista. De progresar, ahorrar un dinero para progresar, para sin depender, porque a ella le gusta mucho lo de ella, ella dice yo me quiero capacitar para tener lo mío. Lo mío, que yo no tenga que pedirle ni a mi mamá ni a mi papá, pero especialmente a mi mamá. Sí. Así, así pienso, así pienso yo que se ve ella (Eva, 2009).

En la **configuración de las identidades de género**, nos serviremos del relato que realiza María ante el incidente que tuvo lugar entre sus dos hijos en casa, cuando estaba enseñando a cocinar a Esteban, por deseo de él. En esa situación, su hijo Andrés califica a su hermano de “cocinitas”, “marica”, por desarrollar acciones que él reservaría para las mujeres. María justifica esta actitud comentando que en la República Dominicana hay mucho machismo, aunque ella está con la excepción. En este sentido, se refiere a las mujeres en la República Dominicana como personas muy trabajadoras en lo doméstico, aunque el sistema de vida las obliga a salir de sus casas al trabajo¹¹⁴: *ha tenido que tirarse todo el mundo a trabajar, claro tanto hombre como mujer* (María, 2010). Recogemos el texto narrativo en donde se percibe cómo se resignifican las tareas propias para los hombres y para las mujeres, sus roles, en el ámbito familiar:

Sí, sí, sí, tuve que reñir los otros días a Andrés, porque él dijo mami: -“enséñame a cocinar”-y yo le estaba enseñando a cocinar y ya el otro estaba criticándolo; - “ven acá las cocinas son para las mujeres, y no es y no lo otro”, y yo dije: -“mire usted está loco, usted sabe los buenos chef que hay cocineros, y además para ayudar en la casa, cuando sea grande, cuando se case, que tenga su

¹¹⁴ Un aspecto que marca la relación del “orden doméstico” con el trabajo femenino es el conocimiento-aprendizaje que la familia “hereda” en cuanto a las actividades distinguidas entre los sexos. En todo caso en las mujeres se deben enfrentar a los “tipos ideales” de mujer ama de casa por lo que buscan formas de acción que moldeen y flexibilicen las rigideces de las relaciones de género para afrontar los cambios socioeconómicos que devienen como consecuencia de los efectos de las políticas económicas neoliberales y de ajuste estructural (Gregorio, 2011; Veloz, 2012)

compañera, para ayudarle, no ve cómo tu padre cocina, su padre cocina, pone la lavadora, tu padre barre, pasa la fregona, tu padre hace la cama, tu padre hace todo igual que yo, entonces qué, que tu padre es machista, no sabía yo que tu padre era machista. Marica, machista, homosexual. ¿Entonces tu padre es machista?, porque tu padre barre, tu padre cocina, tu padre lava los platos, tu padre pone la lavadora, tiende la ropa, hace todo, entonces tu padre es un machista”. Porque le quería meter al otro que era un machista porque quería aprender a cocinar (María, 2008).

En el caso de Eva, ésta vive una situación diferente, al tener que cargar con las tareas domésticas, en un contexto de intensa jornada laboral. Esta situación es motivo de conflicto en el grupo familiar, y afecta directamente a su hija. Considera que sus condiciones laborales afectan a las relaciones de la familia. Los varones no contribuyen a la realización de las tareas domésticas, por lo que todo suele recaer en ella y en Isabel. Refiere que en Colombia esto suele ocurrir, pero ella lo interpreta como una forma de egoísmo. Isabel como ve a su madre tan cansada cuando llega del trabajo, asume una buena parte de las tareas domésticas y del cuidado de su hermano pequeño. Pero Isabel se agobia con esta situación de no colaboración de sus hermanos en las tareas domésticas. Nos encontramos ante una situación en la que no tiene lugar una redefinición de los roles tradiciones de género, que provoca prácticas de resistencia en Isabel ante este poder/dominio, con enfrentamientos frecuentes con los varones de su familia, en donde la actitud que adopta Eva es de culpabilización.

8.1.1.3. El duelo migratorio y otros duelos. Las formas de inserción de los migrantes en la sociedad receptora

Para abordar este apartado del análisis del discurso en las madres del alumnado que ha participado en esta investigación, seguiremos el esquema de fases que nos facilita Tizón y las características del duelo migratorio estudiadas por Achotegui, de ambos aspectos damos cuenta, en el capítulo 5 de esta tesis. Las categorías analíticas que utilizaremos aparecen recogida en la tabla 39. Son las siguientes: fases de duelo, trabajo de duelo y tipos de duelo.

María, en la **fase de asentamiento** en España, trabaja cuidando a una persona, reside con ella y vive separada de su marido, al que solo ve los fines de semana; añora a sus hijos y cae en una depresión. Logra la reagrupación familiar después de dos años.

(...) ahí me enfermé porque me dio depresión, la soledad, porque mi hermana se divorcia y se marcha del pueblo (...) Y me enfermé porque vamos, entre la soledad que tenía con la señora yo sola en ese pueblo, yo ahí solita, la distancia de los niños, cada vez que me sonaba ese móvil yo creía, bueno me traumatizaba completamente, porque cada vez que me sonaba el

móvil yo creía que me iban a llamar de Santo Domingo para decirme que pasó algo con los críos. Era una situación, vamos que llegué a un estado de enfermarme, pero vamos en grande, entré en depresión, y bueno, se me complicó todo. Y nada de ahí, después que tuvimos la segunda residencia, la segunda tarjeta, ya ahí decidimos traer los niños (...) ellos estaban locos por venir, ellos me llamaban todos los días: “mami cómo van los papeles, mami...”. Porque otra cosa, entre el tormento que teníamos aquí, llamándonos de allá, se portaban mal. Sí, sí, sí, se portaban mal, la tía decía que se portan mal, Alejandro el mayor, que nunca dio problemas se portaba mal, claro no estaba yo, no estaba el padre, M^a José que es muy difícil y la edad, dieciséis, y él me decía: “mami que yo me quiero marchar”, “¡ay no mami que yo puedo!, cuando llega la navidad”, que esto que lo otro, lloraban, sufrían. A mí me gusta mucho el arbolito, poner el arbolito, cuando yo veía el arbolito, ¡ay Dios mío!... fueron una pura desesperación esos años, sí, sí, sí, fue muy difícil (María, 2008).

Una vez que **reagrupa** a su familia, y que consigue que sus hijos vivan con ella en España, se siente feliz. Posteriormente adquiere una vivienda en propiedad, en Gijón, ya que consigue financiarla por tener una nómina. Su hermana también se muda a Gijón y compra también otra vivienda. Sin embargo, sus jornadas laborales en la hostelería son intensas: *“entraba a las ocho de la mañana y salía a las seis o seis y media de la tarde, para volver a entrar a las ocho, hasta las tres o tres y media de la mañana”*; paralelamente comienzan los problemas de su hijo Esteban en el instituto, por lo que tiene que dejar el trabajo y, en el momento de la entrevista, se encontraba en paro, a la espera de que la llamasen para otro empleo.

Su sueño es volver a la República Dominicana, echa de menos el clima. Siente **nostalgia** de las relaciones de amistad, el “ser amistosos”, manifiesta un fuerte sentido de conexión y de satisfacción comunitaria. Siente mucha **soledad** aquí.

Mi sueño es volver, comprarme una casa allí, un coche y volver. Aunque vuelva aquí, ¿entiende? Pero tener lo mío allí. Ir allí, durar cinco meses allí, por el invierno especialmente que es lo que más me afecta, me deprime mucho el invierno. Sí, la falta de luz, el frío que no me gusta nada, el cielo así todo gris, eso me mata y vamos, y cada día me siento peor, de verdad que sí, porque en mi país nunca sentí lo que siento aquí, esa soledad, además aquí no tengo amiga (...) Y yo soy muy, muy habladora, y muy amistosa y aquí no tengo amigas, no tengo a nadie con quien hablar, mi hermana vive en Alemania con su marido. (...) No tengo a nadie con quien salir por ahí a tomar algo (...) Sí, pero me siento muy incómoda porque donde tú vienes, de tu país, donde tienes tantas amistades, porque yo tengo tantas amigas allá, y amigas sinceras, de verdad, a cambio de nada, ¿entiende? Que nos juntábamos, salíamos, parejas, porque a mi marido también le ha afectado mucho, porque allí teníamos, éramos un grupo de parejas, de seis parejas, de seis parejas siempre nos juntábamos los fines de semana, porque allí se trabaja los sábados hasta el mediodía, nada más, y nos juntábamos; ¡yo no, porque yo tenía que trabajar hasta los domingos!, pero... hasta cierta hora y nosotros éramos seis parejas, siempre salíamos (María, 2008).

María insiste en que **le compensa** la decisión de estar aquí, que le merece la pena, por sus hijos. El sueño para **sus hijos es que tengan un proyecto de continuidad en España** y que mantengan contacto con ella a través de sus posibles nietos. También desea que su madre, que está bastante enferma, venga a España.

Que hagan su vida aquí, para ellos sí quiero que hagan su vida aquí, para ellos sí, para mí no. Porque ya, es otra cosa, pero para ellos sí. Para ellos sí, para que no pasen necesidad, porque aquí aunque, ¡hay que trabajar en todas partes claro!, pero si tú trabajas aquí, no pasas necesidad. Yo lo veo así. Que aquí si tú trabajas, si tú trabajas y eres respetuoso, y eres honrado, tú no pasas necesidad ¿me entiende? Yo sueño con que mis hijos sean mayores de edad, que sean hombres de provecho, que se casen, que hagan su vida aquí, entonces, yo me marchó a mi casita a Santo Domingo, tener una casita allí, marcharme mi esposo y yo, y venir aquí a visitar a los hijos y a los nietos. Llevarme de vez en cuando a los nietos, allí a Santo Domingo, de vacaciones y volver a traérselos a mis hijos, ese es mi sueño. Pero que mis hijos, hagan su vida aquí, eso sí quiero (María, 2008).

En el relato de Eva encontramos similitudes con la vivencia del duelo que interpretamos vive María, pero también diferencias fruto de su singularidad. Eva no notó cambios al llegar a Asturias, ya que según ella venía mentalizada.

Al cambio... pues mira, yo no noté el cambio, el cambio porque aquí me adapté muy bien. Sí, yo aquí me adapté bien, aquí vine mentalizada en hacer otra vida para mis hijos, porque puede ser que aquí haya otra clase de vida, pero, también aquí donde vivimos, en Gijón, la vida me parece muy calmada, y muy, cómo te explico yo, es que no somos como en Colombia que si los hijos salen, estamos pensando, Dios mío me matan a mi muchacho, dios mío, que se formaría una banda será para dar con cualquier persona y una bala perdida, ¿me entiendes?... y en cambio, en ese aspecto aquí, yo estoy muy tranquila (Eva, 2009).

Lo que más le afecta a Eva es la **elaboración de otros duelos como es el de la muerte de su madre**, que aunque aconteció antes de que ella migrara a España, aún rememora este acontecimiento con mucha angustia, de ahí importancia que da a poder participar en los ritos psicosociales asociados con la muerte de su madre. Si bien refiere que el 26 de abril de 2010 cumplió ocho años del fallecimiento, tienen que tomar la decisión de pagar otros cuatro años más en donde están sus restos o bien trasladarlo ya para un nicho. Ella es partidaria de que se retrase en el momento de pasar sus restos a un nicho, con el fin de que toda la familia se pueda reunir de nuevo. Sin embargo, una hermana suya, residente en Colombia, no está de acuerdo en esperar. Y esto le genera a ella bastante sufrimiento. Ella quiere aprovechar ese momento para **reunir de nuevo a toda la familia**, como siempre hizo su madre. Por el momento no puede ir a Colombia por motivos económicos. Lo narra de la siguiente forma:

Es un amor tan, tan profundo que aunque parezca que no tiene que ver, aquellos huesos de la que ocupó tanto, tanto tu vida, que es tu madre, que para mí, yo lo siento así, pero volvernos a ver, aunque llores, aunque sufras, aunque digas: Dios; pero es mínima, mi madre que quedó en

lo que quedamos todos los seres humanos, en huesos (...) Aprovechar ese momento, mi madre nos unió siempre en los momentos felices, en los momentos de tristeza, nos logró reunir cuando falleció, y quiero que nos vuelva a reunir en el momento de sacarla con quiero que sea ese el momento, porque muchas familias se dispersa, y no se vuelven a ver durante muchos años y algunos llegan a morir y otros no se dan cuenta, y quiero que ese sea un momento donde mamá sea el centro otra vez de esta nueva agrupación (Eva, 2010).

De alguna manera **idealiza** ese momento debido a los conflictos que tiene sin resolver con su hermana, y a que aún no se ha readaptado a la ausencia de su madre, por ello vive con gran angustia, pena y desesperanza su muerte. Luego a este duelo, se suman otros. Y la distancia geográfica no le ayuda a poder “olvidar recordando”, con la puesta en marcha de los ritos psicosociales necesarios. La muerte de su madre fue algo que la marcó; cada día que se levanta refiere que piensa en sus hijos y en ella. Si su madre hubiese estado viva, ella se la hubiera traído a España y “no le faltaría nada”. Por eso, cuando llegan las fiestas de Navidad aumenta su pena. Tuvo desencuentros con sus hermanas, ya que según ella le hicieron cosas que le ofendieron, y pusieron en peligro su relación de pareja, por lo que se fue llenando de rencor, pero en la Navidad quiere sentirse en paz, por lo que se puso en contacto con ellas, y les dijo que las quería mucho, a pesar de lo que pasara entre ellas. Así lo expresa:

Si, si viene la Navidad que es un momento para los colombianos, no solo para mí Viana no para todos los colombianos, es momento donde se reúne toda la familia se celebra la Nochebuena (...) En esos momentos olvidamos todos nuestros odios (...) Pero en el momento en que comes te agobia algo en la garganta, porque yo pienso: “Ay Dios, ¿mis hermanos tendrán? (...) Y se encuentra delicada y les dije que las quería mucho, a pesar de lo que pasar entre nosotras, nunca olvidaremos creamos hermanas, y siempre en cualquier momento íbamos a reunirnos, aunque yo viviese tan lejos, más adelante; es muy poco el tiempo que llevo aquí, y no puedo marcharme de un día para otro, pero sí tengo la certeza de que voy a ir. Si Dios me lo permite, voy a ir (Eva, 2010).

La **muerte de los seres queridos en su país de origen**, y el pensar en que los hijos e hijas que estén viviendo en España no puedan asistir a sus funerales a Colombia, por motivos económicos, le llena de tristeza; en su caso, le reconforta el pensamiento de que al menos sí pudo despedirse de su madre. Eva vive con mucha **nostalgia** lo que ha dejado atrás, a sus vecinas de toda la vida. Así lo relata:

Mis vecinos de toda la vida, de toda una vida porque allí vivimos todo una vida, entonces son mis vecinos y me duele cuando me llaman y me dicen mira, tal vecina falleció y digo: ¡ay Dios!, yo no lo pude volver a ver. Solo aquella despedida cuando marché. Yo soy un poco apegada a las cosas materiales, pero más que todo a lo que dejo mi mamá soy apegada aquellos fragmentos que dejo mi mamá dentro de la casa, es una casita que ya la construyó con muchísimo sacrificio, pero a veces también digo, dios no se puede ser apegado a las cosas materiales, porque esas cosas son cosas terrenales y se quedan aquí cuando uno marcha (Eva, 2010).

No obstante, podemos observar cómo en su relato va haciendo cierta elaboración de la pena al darse cuenta de que tiene que ir readaptándose al medio, con la ausencia de la persona querida, reubicándola internamente, que sería el último trabajo para elaborar el duelo, y que haría referencia al desapego. Ella lo proyecta en una suerte de desapego hacia las cosas materiales que se encuentran investidas con el recuerdo de su madre, aunque para ello tenga que enfrentarse a su propia materialidad como ser humano enfrentada a su propia muerte.

Eva también presenta una situación de **duelo por la tierra**, al comentar que echa de menos el paisaje, la fauna y el olor a leña. Considera que no ha perdido estatus social, ya que ha mejorado su situación socioeconómica; sin embargo, este hecho considera que no le perturba ya que siempre ha sido muy humilde. El duelo por la tierra, uno de los siete duelos estudiado por Achotegui, lo expresa de la siguiente forma:

Echo de menos el paisaje, la fauna, echo de menos la fauna de nuestro país. Es que nuestro país tiene una fauna preciosa, es divina, y es un olor; cuando tú vas y te confundes con la hierba, es un olor, es inconfundible, yo ahora tengo tres años aquí, y no he sentido nunca ese olor, bueno aquí tampoco he tenido oportunidad de ir al pueblo como lo llaman aquí (...) Si vas a una finca, el olor a leña, el olor cuando cocina en leña, el fogón cuando cocinan en leña, es un olor inconfundible (Eva, 2010).

Eva ha desarrollado más **apego hacia el lugar en donde vive** en Asturias. Ahora suele moverse más por la ciudad con su hija: va a la playa si le apetece una tarde, también coge el autobús y se desplaza al otro extremo de la ciudad. Si alguien quiere venir a España, le diría que es guapísimo, que tiene todas las estaciones, lo que no tienen en su país, porque allí tienen dos estaciones: *lluvia y calor, y más calor que lluvia*. Piensa en volver a su país, en algún momento lejano, no tanto para asentarse como para **pasar una temporada**.

Hemos definido los procesos de duelo como el conjunto de emociones, representaciones mentales y conductas vinculadas a la pérdida afectiva, frustración o el dolor. En este sentido, el duelo migratorio, como proceso de duelo asociado a las transiciones demográficas y a los cambios espacios temporales que se experimentan, que implican la reconfiguración de las identidades de los sujetos, se inicia con el sentimiento de pérdida de lo conocido, que genera tristeza y ambivalencia, con el consiguiente impacto afectivo y cognitivo, y termina con la aceptación de la nueva realidad interna y externa, generando un sentimiento de confianza básica que permita **“olvidar recordando”**. No obstante, el impacto de las situaciones de duelo sobre las personas, según hemos observado en las historias de vida con Eva y María, depende de las condiciones de vulnerabilidad desarrolladas y de la capacidad de contención del ambiente que les rodea. Y esto es así debido a que el duelo supone un cambio en la continuidad

del desarrollo personal, y puede poner en marcha mecanismos de defensa, en donde se reactivan las posiciones depresivas, en forma de ansiedades y temores, que provocan el aumento de los sentimientos de ambivalencia y de desconfianza en el nuevo entorno. Un encadenamiento de duelos puede descompensar las capacidades de contención de cualquier persona. Por eso son tan importantes los procesos de **historización del duelo y favorecer el trabajo del duelo**, con las ayudas necesarias. Para determinar el nivel de ayuda y de intervención adecuada, nos remitimos a la figura 4 sobre factores y niveles para la contención y la resiliencia, así como tabla 15 de esta Tesis, sobre factores de riesgo y protección para una intervención comunitaria (Tizón, 2014). En todo caso, hay que tener en cuenta que el apego a un lugar se desarrolla sintiéndose parte del mismo y participando en experiencias colectivas de creación de sentido comunitario. En el caso de María, ésta refiere haber padecido ansiedades depresivas, que se agudizaron por la percepción de soledad al encontrarse sin la contención de su hermana, de su apoyo afectivo, y sin la presencia de sus hijos. Esta situación cambió con su traslado a la ciudad de Gijón, la presencia cercana de su hermana y la reagrupación de sus criaturas. Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido desde su asentamiento en Asturias, en el momento de la entrevista siente mucha nostalgia por su lugar de origen (duelo por su país de origen). Este mecanismo de defensa se ve intensificado por la sensación de hostilidad que percibe por parte de ciertas personas hacia su condición de migrante. En Eva vemos cómo se va a dar un proceso de apertura progresiva hacia el espacio en donde vive. No obstante, las experiencias de discriminación y rechazo racistas tienen su efecto en las identidades que reconstruyen en los contextos migratorios, provocando un incremento de los sentimientos de persecución y de identidades devaluadas. Este aspecto lo hemos podido detectar en los discursos de Eva y María. Posteriormente también lo evidenciaremos cuando analicemos el discurso del alumnado. En todo caso, hay que favorecer el desarrollo de una actitud resiliente, en el sentido de reafirmar la autoestima y generar un sentimiento de sí misma digno y válido, que les permita participar en la construcción de una ciudadanía crítica e instituyente.

Finalizaremos este análisis con las aportaciones de la categoría analítica “**formas de inserción social del inmigrante**” (nivel *etic*, obtenida de las investigaciones desarrolladas por el colectivo Ioé). En este sentido, encuentro en el discurso de María y de Eva elementos de reclusión microsocia frente a la norma social mayoritaria, que favorece que se sitúen en el mercado laboral a través de una mano de obra etno-estratificada. Se trataría de un estatuto de ciudadanía denegada, asociado a una forma de inserción social centrada en el repliegue defensivo. Esta situación se ve alimentada por la percepción de prejuicio racista que vive en la sociedad receptora. El repliegue defensivo, se vería reforzado por el cobijo encontrado en las redes migratorias familiares establecidas y fortalecidas en tiempos de crisis económica. Por otra parte, hay otros elementos de su discurso que permiten ubicarlas en el modelo de la sociedad pluricultural, donde lo prioritario es el respeto a la diversidad cultural, en un mundo globalizado, a través de fórmulas de inserción en la sociedad cercanas a lo denominado como integración igualitaria. Esto supone que todos/as tienen los mismos derechos y deberes, y se asume la lógica de la igualdad de oportunidades. La instalación del mercado laboral es a

través de la mano de obra competitiva y se asume la primacía del libre mercado. En este caso, nos encontraríamos con la construcción de una ciudadanía equiparada.

El **papel de las redes migratorias** en los flujos migratorios, se ve reflejado en las historias de vida de estas dos mujeres. Los fuertes lazos familiares, las presencias otras mujeres, el importante papel de sus madres como motor para la migración, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, se ve a lo largo de los dos relatos de vida. El sostén afectivo y económico de estas redes migratorias, formadas por familiares, es muy claro en el caso de María. De hecho, encuentra en su hermana un gran apoyo, como resorte de seguridad.

Tanto en Eva como en María, la escuela desempeña un valor relevante en su infancia. Y desean que sus criaturas se formen en las mejores condiciones posibles. Sin embargo, construyen subjetividades diferentes ante los servicios públicos/privados. Ambas no cuestionan, en la actualidad, las prácticas que se realizan en los centros educativos, en todo caso se muestran agradecidas por la acogida que reciben en el centro y se suelen culpabilizar por no poder atender mejor a sus criaturas debido a los intensos horarios laborales a los que están sometidas. Esta situación nos coloca ante los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo, que favorece que nada cambie en la atención educativa de un alumnado que vive una situación de clara vulnerabilidad escolar y personal.

8.1.2. APROXIMACIÓN A LOS DISCURSOS DEL ALUMNADO

En este apartado articularemos los discursos desplegados por Isabel y Esteban, a través de las tres categorías fundamentales analizadas: identidades, cambio y duelo. En el análisis que realizamos también haremos referencia a otras categorías como son las relacionadas con la vivencia del racismo y desigualdades debidas al género. Por otra parte, también incorporaremos los discursos desplegados en los grupos de discusión, en torno a la temática que nos ocupa: cómo se ven, cómo creen que los ven, qué necesitan. Estos aspectos nos permiten emerger los discursos sobre el sentido que dan al sistema educativo y a su percepción sobre el lugar que ocupan dentro de él. También nos acercaremos a los prejuicios racistas que padecen, cómo los reinterpretan y cómo viven las situaciones de duelo.

Los apartados en que organizaremos esta información son los mismos que utilizamos con el discurso de las familias: la reconfiguración de las identidades en contextos migratorios y de cambio; el duelo migratorio y otros duelos; los sí mismos posibles, las necesidades y los cambios.

8.1.2.1. La reconfiguración de las identidades en contextos migratorios y de cambio

En el siguiente cuadro se establecen algunas de las conexiones que planteamos entre las categorías de análisis, con varios elementos que encontramos en las narraciones biográficas de Isabel y de Esteban, lo especificamos con el fin de situar el tipo de análisis que realizamos.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		ELEMENTOS DE LOS RELATOS DEL ALUMNADO (ISABEL Y ESTEBAN) C44
IDENTIDAD PERSONAL	TRANSICIONES VITALES	<ul style="list-style-type: none"> • Migraciones, muerte de seres queridos. • Esteban: el cambio como una oportunidad. Isabel: no quería venir a España. • Cambio de colegio: nota mucha diferencia Isabel; allí era buena alumna. • cambio de ciudad: Isabel nota aquí menos libertad. • Diferencias en cuanto a estrategias de afrontamiento de los conflictos. Isabel falta el Instituto por quedarse con su madre. Esteban acostumbrado a experiencias de autonomía.
	VÍNCULOS AFECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte apego de ambos la abuela. • Isabel: fuerte identificación con su madre. • Esteban: importancia de sus iguales.
	SÍ MISMOS POSIBLES	<ul style="list-style-type: none"> • Isabel: buena estudiante en Colombia; expectativa de trabajar e independencia. Se define como tímida. Problemas con su cuerpo: se percibe gorda. • Esteban: subjetividad más independiente, papel de líder en los grupos; se define vago como estudiante y con fama de chistoso. Le da mucha importancia a su físico.
IDENTIDAD SOCIOCULTURAL		<ul style="list-style-type: none"> • Isabel: importancia, a través de la madre, del rito de paso comunitario (15 años). Se define como colombiana. • Esteban: se define por lo que pone en su pasaporte, “de Estados Unidos”. No sentimiento de membresía: el será de donde esté su familia (padre/madre). Le afecta que le insulten por su color de piel.

Tabla 45. Relación de las categorías del análisis con los relatos del alumnado. Elaboración propia.

Cuando me entrevisto por primera vez con Isabel y con Esteban, ambos tienen 14 y 13 años respectivamente. Isabel es la hija de Eva, de origen colombiano, nacida en Cartago, y Esteban el hijo de María, nacido en Estados Unidos, en Milwaukee (Wisconsin). En los primeros recuerdos de ambos aparece con fuerza la **imagen de la abuela** como una persona de referencia. Y ubican el lugar de su niñez en una casa grande, en donde convive parte de la familia extensa. Recuerdan también en sus primeros momentos en la escuela, con experiencias de socialización diferentes, los **vínculos que mantuvieron con sus primas y primos**. Isabel lo narra de la siguiente forma:

Pues yo nací en Colombia, nací el 16 de diciembre de 1994 y... pues, que más, a ver... En Cartago. Bueno es que mucho más o menos, no es una ciudad muy grande, pero tampoco es un pueblo. Mis hermanos, el mayor y el pequeño, Roberto y Miguel (...) Pues con mucha gente. Vivía con mi madre, mi padre, mis dos hermanos, dos primas, la mamá de mis dos primas, un primo, y yo. En la misma casa. Es que era muy grande. (...) es que allí pasé toda mi vida, casi toda con mis primas. Hasta el 2007, sí, porque ya voy a cumplir dos años aquí (...) Lo que pasa es que cuando yo empecé mi madre estaba en otra parte de Colombia y yo quedé con mi abuela. Y yo era muy apegada a ella y para ir al cole, lloraba porque no quería quedarme en el cole. No, yo lloraba para que me dejara ir con ella, pero ella decía que no, que no que tenía que ir a estudiar (...) Pues mira, yo primero hice primero en una escuela. Se llama P. de M., y ahí yo hice primero, pero luego mi madre dijo que no estaba bien preparada para pasar a segundo y entonces me metió en otra escuela, donde era mejor, y entonces ahí volví a hacer el primero. Era pública. F. T. S. Tenía que desplazarme más, porque la que donde estudiaba antes quedaba al pasar una calle y ahí quedaba, en cambio la otra tenía que ir, buff, más arriba. Sí, porque yo siempre fui con una prima mía, la que va a cumplir catorce, con ella siempre estuve estudiando, siempre, siempre, siempre, y con ella voy a pasar al otro colegio (Isabel, 2009).

En su infancia **Isabel construye un vínculo muy dependiente de su abuela**, manifestando ansiedad de separación, en los primeros momentos de su escolarización. La presencia de sus primas supone una ayuda a superar estos miedos. En caso de Esteban es diferente, desde muy temprana edad mostró una disposición más abierta y con una gran facilidad para la interacción social, ante situaciones nuevas. Sus primeros recuerdos los sitúa en casa de una tía paterna, en Nagua (República Dominicana) hasta que su abuela “se lo lleva” a Estados Unidos para realizar el curso escolar. Esteban refiere que en Estados Unidos solo iba de la casa de la abuela a la escuela, porque su abuela era muy estricta y no le dejaba salir. Vivía en Wisconsin, en una casa, con más familiares, entre ellos el esposo de su abuela. La casa era grande, con siete habitaciones, una de las cuales era la de él. Su habitación se encontraba cerca de la de su abuela y recuerda que tenía un cajón en donde metía las cosas de la escuela. En invierno se levantaba a la seis, desayunaba y cogía el autobús para ir hacia la escuela, la campana tocaba a las 7:30 h., si antes de esa hora tenía hambre podía desayunar. A las 14 horas sus autobuses estaban esperando para la vuelta a casa, había posibilidad de asistir a clases por la tarde si se inscribían, pero él no se inscribió en nada, ya que prefirió tener la tarde libre, con el fin de poder jugar a la play con sus primos. Lo refiere de la siguiente forma:

Ufff lo más pequeño (...) No, lo más pequeño que me acuerdo era que andaba por ahí, corriendo en casa de mi tía corriendo. Una tía... que es hermana de mi padre. Con los juguetes, con los camiones esos. Ufff (...) no sé, como cinco por ahí. (...) mi madre vivía con nuestra tía. Vivíamos ahí, en casa de mi tía. En Nagua. Y eso, que vino mi abuela, y por eso que yo había nacido en EEUU, y mi abuela vino un día de vacaciones, y me llevó con ella para estuviera allí, dijo para que estuviera en mi país, para que por lo menos lo conociera, y entonces fui para allí, y estuve viviendo con ella un par de años. Luego volví otra vez y ya hace ocho años que ya no voy. Entonces en el 2005 me trajeron aquí para que conociera España y eso, entonces volví hice un año escolar y volví ahora, hasta aquí (Esteban, 2008).

En los **primeros recuerdos escolares**, para Esteban, lo que es definitorio es que le gustaba estar mucho con sus amigos y que tenía fama de chistoso. Pasaba mucho tiempo jugando con sus primos, de edades cercanas a la suya, con una distancia a lo sumo de tres años. Les suele echar de menos. Sobre la vida en Estados Unidos, realiza una definición por contraposición a cómo percibe la vida aquí: bandas de portorriqueños-mexicanos, ambiente de violencia en la calle. Aquí percibe más seguridad. Estos datos nos informan sobre el tipo de asentamiento de su familia en Estados Unidos, en un barrio que podría calificarse de marginal.

Ufff es que no sé, aquí se ve como que aquí la gente está como más... más organizada y que allí la gente si le da la gana te pega una puñalada y a tomar por el saco. (...) No, pero que, a veces cuando estábamos jugando en el patio que..., mis primos y yo, porque es una caja, una casa, y encima está la otra, y encima vivían mis primos con mi tío y eso, y el patio daba pa tras. Estábamos jugando ahí en el patio y todo y hay muchas bandas y bandas. Bandas, de esos de los portorriqueños contra los mejicanos. No sé qué y así. Si las que son en contra y así. Y casi siempre que estábamos jugando pasaba algo raro, porque venía un coche, ahí, entrando y haciendo rally, por ahí y unos corriendo con pistola en la mano. Yo lo veía, y claro, yo echaba a patear pa casa y le decía a mis primos, que eran mayor que yo, ehhs correr, correr, correr. (...) Sí, como que no hay tantos jaleos de esos, porque allí lo mismo la policía, la policía allí le da igual pegarte un tiro en la pierna... Sí te dice allí: - alto no te muevas; y echas a correr, te pegan un disparo en la pierna y echan a correr tras de ti (Esteban, 2008).

El significante “chistoso” y “amigable” configuran elementos de la identidad personal de Esteban. Cuando se le pregunta por aspectos que sirven para interpretar cómo está configurando su **identidad sociocultural**, vehiculizados por la pregunta ¿de dónde es Esteban?, aparte de que manifiesta cierta confusión, echa mano de su trayectoria migratoria para dar cuenta del sí mismo, y lo resuelve con el significante “mezcla”. Refiere la contingencia de vivir en Estados Unidos con su abuela, ya que había nacido allí, y su paso por la República Dominicana y por España. Así lo relata:

(...) pues, nací en EEUU y luego fui a República Dominicana un par de años y luego, entonces, volví a EEUU y aquí estoy. Y toda mi familia es de República Dominicana. Bueno, eso es lo que dice mi pasaporte. Un poco mezclada con lo de República Dominicana y con lo de aquí (Esteban, 2008).

En una entrevista posterior, en 2010, aparece la definición que sus amistades realizan sobre él, el espejo del otro, de la otra, como lugar para constituirse como “un ser en el mundo”, en toda su heterogeneidad en el sentir. De nuevo, al enfrentarse a la pregunta: ¿de dónde es Esteban? Su respuesta es no saberlo, pero que **sus amigos le dicen** que es dominicano americano.

No sé, mis amigos me dicen dominicano americano, me lo tomo a broma. Depende del ambiente que esté, algunos le digo de Estados Unidos, a otros de la República Dominicana, depende (...) Mis padres están en España, yo no soy español (...) Como si hubiera nacido aquí es lo que me han demostrado, es lo que me han hecho sentir (Esteban, 2010).

En este fragmento narrativo se muestra cómo las categorías se imponen desde un afuera, y contribuyen a recrear-nos, de una forma creativa, performativa, pero con efectos identitarios, debido a que habitamos en un sistema-mundo vertebrado por categorías con valores posicionales diferenciales. En el caso de Esteban, **prefiere el término de extranjero al de inmigrante**, ya que asocia inmigrante a venir sin papeles, y a extranjero simplemente como aquel que viene de fuera. Él aún, en este momento, no tiene la nacionalidad española, pero sus hermanos sí. Sin embargo, este aspecto no lo percibe como un problema. Isabel también prefiere el término de extranjera, para evitar las connotaciones negativas del significante inmigrante. Ella tampoco ha recibido la nacionalidad española, se encuentra en “trámite”; solo su padre la ha conseguido. A Isabel le duele la imagen que se da en los medios de comunicación de su país. Refiere que siempre se asocia con la droga, los narcotraficantes y los mafiosos. Considera que se debería decir lo bueno y lo malo, pero aquí siempre se dice lo malo. Refiere que uno en su clase cuando se enfada con ella le dice: “*no me vayas a matar...*” Y le preguntan, “¿tú en Colombia salías de casa?”, “¿Viste alguna vez que mataran a alguien?” Valora que su tutora le diera la oportunidad de hablar sobre su país, en una actividad titulada: *cómo somos allí, cómo soy yo, todos diferentes* (Isabel, 2010).

En relación a la **percepción de prejuicio racista** entre la población denominada autóctona, en los discursos desplegados en el grupo de discusión con el alumnado que realiza estudios postobligatorios GD1C45, consideran que hay asociación entre inmigración y venir a quitar trabajo, al igual que generalizan al colectivo de inmigrantes de una determinada nacionalidad determinadas conductas delictivas realizadas por individuos o grupos particulares. Lo narran del siguiente modo: *aquí tienen pinta de muy feo los rumanos* (Alumna 2, Chile). Considera que *es igual que meter a todo el mundo en el mismo saco; en esto hay acuerdo. Pasa con los marroquíes* (Alumno 1, Marruecos). “*Yo no tengo la culpa de venir, vine joven, vinieron mis padres a trabajar, será porque allí no están mejor las cosas, qué culpa tenemos nosotros, si quisieron ellos tener mejor provenir (...)*”. En todo caso queda clara la percepción de racismo en cuanto al despliegue de un sistema de dominación, que supone un abuso de poder de un grupo social sobre otro, a través de las prácticas sociocognitivas cotidianas: “*he escuchado comentarios como de superioridad, acerca de que yo estoy aquí en mi país y tú no*” (Alumna 3, República Dominicana). En síntesis, la alumna que proviene del Ecuador, y que compagina trabajo y estudio, narra la situación de la siguiente forma:

Dicen que no hay racismo en España y yo creo que lo hay. Me doy por aludida cuando dicen que venimos a quitarles el trabajo. Yo hablando personalmente, en mi trabajo. No venimos a quitarles el trabajo, venimos a hacer lo que vosotros no queréis (...) yo entiendo que mucha gente hizo mal

de venir de ilegal y que tenían que haber hecho, de venir de otra manera (Alumna 4, trabaja y estudia, Ecuador).

Sobre los términos inmigrante o extranjero, en el grupo de discusión GD1C45 prefieren el término extranjero porque consideran que el significante inmigrante está cargado de connotaciones negativas. *“Es que aquí la inmigración lo dicen como si fuera algo malo. Como extranjero a lo mejor tú piensas que es un turista... y un inmigrante suena a malo, yo que sé, a ladrón, a sucio”* (Alumna 2, Chile). Aparece en el discurso de esta alumna la proyección del estigma (Goffman, 2010), en el término inmigrante, de desviación de la norma, de exclusión, como una forma de contaminación de la que debemos alejarnos. Se trataría de un otro inmunológico que genera una amenaza (Espósito, 2003), y también una carga (Han, 2012).

En el discurso desplegado por el **grupo de discusión del alumnado que realiza estudios obligatorios**, el GD2C45, también observamos que tienen miedo a que les asocien con la palabra “sudaca”, o con la idea de que vienen aquí para quitar trabajos, en tiempo de crisis económica, cuando “todo el mundo está mezclado”. La broma se transforma en un mecanismo sutil de transmisión del insulto, en una situación percibida como de desigualdad y de superioridad. Así lo relatan:

Como dicen que hay crisis, que quitan los trabajos a los españoles y eso a mí no me parece. En clase lo tratamos y luego saltan comentarios que no nos gustan. Si tú estás aquí de inmigrante, los hispanos también inmigraron a otros países, ahora todo el mundo está mezclado, cada uno está viajando al otro sitio, entonces no hace falta decir que me quitan el trabajo; no le veo bien (Alumna 2, Marruecos). Tenía miedo a que me llamaran sudaca (Alumna 7, Venezuela). Como si fuera un insulto. Te lo dicen en broma, pero si me lo llegan a decir de verdad (Alumno 4, Argentina). Al principio empezaron a venir los inmigrantes, había más trabajo, de hecho, los inmigrantes aportaban muchas cosas, ahora la cosa está flojísima, los españoles agarran y los inmigrantes también, y creo que **se va a echar la culpa de todo a los inmigrantes** (Alumno 1, Sáhara).

Por todo ello, prefieren el término de extranjero al de inmigrante, debido a que éste “suena mal”. Extranjero lo asocian a la palabra francesa *étranger* (alumna 2, GD2C45, Marruecos); a turista (alumna 7, GD2C45, Venezuela); para tratarlos con educación, en Colombia, “lo denominarían extranjeros en lugar de inmigrantes” (alumna 6, GD2C45, Colombia).

Cuando se les pregunta por la **imagen que tenía de España en los países de origen**, en los grupos de discusión responden que, en general era “lo máximo”, un lugar en donde hay dinero y seguridad. Aunque una alumna procedente de Marruecos, considera que hablan más de Europa y de países como Bélgica, Alemania, Holanda, e incluso no europeos como Estados Unidos y Canadá, y no tanto de España, porque al *“estar más cerca no ve diferencia”* (alumna 2, GD2C45, Marruecos).

En cuanto a sus **identidades socioculturales**, en el GD2C45 consideran que son de su país de origen, y ante la pregunta de si han incorporado algo de España, comentan varios aspectos, entre ellos que la “mezcla está bien” (alumna 2, GD2C45, Marruecos) y que les cambió la forma de hablar, aunque en algún caso muestran formas estratégicas al expresarse: *“cuando está con sus amigas no se le ocurre decir ni una sola palabra en españolito, porque dicen: mira, ésta hablan como los de allá”* (Alumna 7, Venezuela). En los discursos desplegados en el grupo de discusión GD1C45, de nuevo aparece el sentimiento identitario de **pertenecer al lugar de donde han nacido**, y en donde han desarrollado parte de su vida. Hacen referencia a la paradoja de la no existencia del lugar que recuerdan, como consecuencia de los cambios espacio-temporales asociados a las transiciones demográficas, en el sentido de que no hay nunca un regreso a la comunidad idealizada, que han dejado atrás. Lo narra de la siguiente forma una alumna que proviene de Ecuador:

Te tira la tierra mucho (...) Todo, creciste ahí, naciste ahí. Yo vine de ahí con 18 años (...) Y entonces toda mi, la mitad de mi vida la hice allí, tengo muchos recuerdos, lo malo es que lo que tú recuerdas, la vida pasó, y tú sigues recordándolo, lo que viviste; pero eso ya no lo hay, o sea, el tiempo pasa, las cosas siguen y tienen su camino y tú cuando vas piensas encontrar como estaba, y no encuentras lo que habías dejado (Alumna 4, trabaja y estudia, Ecuador).

En el caso de Isabel, en cuanto a los aspectos que configuran su **identidad sociocultural**, en ella se observa un fuerte sentimiento de identificación simbólica con su ciudad natal, tal y como ocurre con su madre. Tiene un gran sentido de conexión comunitaria con Colombia, a través de sus fiestas y costumbres. Para ella “España es el otro mundo”; y, es en la comparación, en donde emerge la diferencia: “las fiestas son mejores que aquí”.

Que allí, donde yo vivía, no era como aquí porque allí tú hacías una fiesta, pero como allá las casas son como aquí como las chalets aquí, no son en pisos entonces claro, nosotros podíamos hacer una fiesta sin que nadie nos molestara, porque aquí, gritamos, pones la música a todo volumen, regañan, llaman a la policía o así; en cambio allá no, y allá pues se celebran mucho los cumpleaños, en la casa, con los amigos y que hacía por ejemplo mi madre una torta, o así. Bueno eso, las fiestas. Y las costumbres buff, aquí bueno nosotros allá le decimos a España el otro mundo. Pues que tiene muchos años, y como queda muy lejos de Colombia, entonces nosotros le llamamos el otro mundo, y como aquí, al estar tan lejos, cambian muchísimo las cosas. Allá las navidades son mucho más alegres que aquí (Isabel, 2009).

Se define como colombiana, aunque no tiene expectativas de volver a Colombia para quedarse. Refiere que no quiere volver a pasar por un tramo tan difícil. Así lo relata:

Colombiana totalmente. (...) Sí, pero no a vivir, para vacaciones, para pasar vacaciones y nada más. Sí, porque yo ya me hice una vida aquí, quiero decir luego vuelvo para Colombia, va a ser otro tramo más difícil, y yo no quiero pasar más por eso, entonces si yo me fuera a vivir a Colombia fue por algo que aquí paso algo que yo me tengo que ir para Colombia, pero eso solo es algo que pase (Isabel, 2009).

En cuanto a los elementos de su identidad persona, Isabel se define como una chica **divertida y alegre, buena estudiante** y que antes era un poco más familiar que aquí. Se percibe gorda, le preocupa mucho su cuerpo. Su hermano mayor le dice que nadie la va a mirar, ni la va a querer por estar gorda. Por ello dejó de comer, no desayunaba ya que todas las voces de su familia le recordaban que estaba gorda, incluida la de su madre. Nos encontramos ante el cuerpo de las mujeres fragmentado por la **mirada patriarcal, de ser objeto de deseo de los varones**, como un imperativo que emerge de la familia. Y según ella, es debido al cambio de clima, que le dio por comer, y de ahí su temor. Alimenta su ansiedad ante el miedo a engordar, con el recuerdo de historias de mujeres que migraron a España y en su regreso a Colombia su cuerpo había cambiado mucho. Así lo expresa.

Sí porque también hay personas que vienen aquí, y luego van para allá, van muy gordas y muy feas. Sí iban con una figura muy guapa y luego iban muy gordas, yo desde allá diciendo yo no puedo estar así, yo o sea, yo no soy muy gorda, pero tampoco soy delgada, así como estaba, estaba bien pero cuando llegué aquí claro, empecé por el cambio del clima, me empezó a dar mucha hambre y así (Isabel, 2009).

En relación a la **vivencia de las transiciones vitales**, aparecen diferencias entre Esteban e Isabel. Vemos diferencias relacionadas con las experiencias de **socialización diferencial según roles de género y subjetividades sexuadas**. Isabel, al llegar a España, nota que en su país tenía más libertad, que aquí su madre trabaja muchas horas, por lo que ella tiene que cuidar a su hermano y realizar las tareas de casa, ya que de lo contrario recaerían en su madre y ésta llega muy cansada a casa. También notó diferencias, cuando llega a España, en el tipo de casas, en el clima, la comida, la lengua. Considera que su madre lo que quiere para ella es que estudie y que sea alguien en la vida. Y hace una referencia al rito de paso de los 15 años. Comenta que la *fiesta de los 15* es un rito religioso que marca la entrada en la adolescencia. Comenta que su familia es muy religiosa y que ella también. Es a través de internet como mantiene el contacto con la familia de Colombia y como es capaz de crear nuevas amistades. Por ello suele pasar mucho tiempo conectada. No obstante, refiere que le cuesta bastante hacer amistades en la realidad.

Ella quiere que yo estudie, que salga adelante, que sea alguien en la vida. Quiere, si yo quiero alguna cosa ella trata de dármelo. Ella, por ejemplo yo ahora que cumpla los 15 ella quiere ir para Colombia a celebrármelos allá los quince años. Pues es que los quince años es cuando ya se empieza uno más a la a la adolescencia, y no sé, los 15 años siempre ha sido una costumbre allá en Colombia que se celebran, los que pueden, lo celebran y si no pueden, pues se pasean con los amigos, y eso es, y entonces, se ponen unos vestidos muy bonitos como cuando te fueras a casar, pero de colores, del color que tú quieras, luego se va a la misa, se hace la misa de los 15, luego se va para la casa, y ya se hace la fiesta (...) El fin de semana me conecto por la mañana, y suelo estar hasta las dos de la tarde, o así, pero luego ya lo tengo que soltar porque mi hermano, el mayor, dice que yo tengo una afición a eso y que no sé qué, luego ya me él quita

porque ya se quiere levantar. (...) Chateo (...) Sí, por internet, pero es que las amistades que he hecho están, no están aquí, ni en Gijón, ni así cerca, sino que unas están en Ibiza, otros en Barcelona... Tienen dieciséis o diecisiete. (...) Sí, yo tendré a un compañero de aquí, cuatro o cinco que son de aquí, españoles, el resto son o Colombia, o de otras partes (...) Pues porque vine de Colombia para aquí, y a mí me cuesta mucho hacer amigos, y entonces claro yo hasta ahora no tengo amigos, yo los amigos que tengo son los de mis padres que esos son con los que salgo, y no salgo más, entonces eso no sé, no me gusta (Isabel, 2009).

En los grupos de discusión emergen los efectos de una socialización diferencial según el género, y cómo ésta condiciona el acceso a determinadas experiencias de autonomía. Las chicas, en general, se sienten más constreñidas por las normas familiares. Así lo manifiesta una alumna de origen marroquí: *En mi cultura a la chica no le dejan viajar sola, pero a mi hermano le dejan viajar a otros países. Está en Holanda. Lo tienen más fácil* (Alumna 2, GD2C45, Marruecos).

En cuanto a las **identidades académicas** que construyen tanto Isabel como Esteban, observamos diferencias tanto en sus tránsitos por el sistema educativo de procedencia, como en el de la sociedad receptora. Esteban, en cuanto su identidad académica, se define como **mal estudiante**, con un claro **interés hacia las chicas**. Se muestra vinculado a un profesor. Refiere que solían quejarse a su abuela por su comportamiento en el colegio, incluso más que aquí. Generalmente tuvo profesoras, salvo un profesor que le dio clase hasta un año antes de venirse para Asturias. A este profesor lo califica como “de especial”. No ha percibido mucha diferencia entre las clases de aquí y las de allí de 23 alumnos/as, aunque estaban siempre con el mismo profesor/a salvo cuando salían para educación física, plástica o música. Solía haber dos grupos por nivel.

Malísimo. ¡Ufff! es que a las chicas y eso, yo tenía otra mentalidad que ahora. Yo pensaba que haciendo el tonto iba a ligar y mira. Yo había chicas que gustaban y yo empezaba a hacer chistes. Claro y el profe se enfadaba y oye tal, o me mandaba a venir una clase entera por la tarde, o me dejaba sin recreo o algo. Cuanto más pequeño más malo era. Más malo, que más malo me comportaba. (...) No chistes no, es que ya empezaba a molestar y a intentar hacer gracia a los compañeros. Ufff, los profes no me aguantaban. Bueno yo siempre he tenido eso en la cabeza, de que yo soy el que mando. Claro y ya sé que eso está mal, pero (...) Sí, había uno que ya era aparte. Ese era tenía como algo especial era un profe, y si te portabas mal, él en broma o así, como que te pegaba así, con el anillo que tiene, un camaju, te pegaba así, en broma. Y era majo y tal, y yo entonces me comportaba bien con él. Como era majo me llevaba muy bien con él. Que me ayuda, y es muy majo. (...) En casa, uff. Llegaba, me obligaba a hacer los deberes y después subía con mis primos a hacer los deberes y si no lo hacía me quedaba una semana entera sin jugar a la play y sin salir de casa (Esteban, 2008).

Isabel se construyó una **identidad escolar en Colombia de buena estudiante**. Cuando se le pregunta por los recuerdos del último colegio, evoca a sus compañeros/as y a su maestra: *“Pues a todos mis compañeros, a mi profesora, porque siempre me dio desde primero hasta quinto, me dio la profesora. De todo, todo, todo, siempre solo teníamos una sola profesora para*

todas las materias y todo". Notó cambio al entrar en el Instituto, refiere que éste es más grande y que aquí, en cuanto a los contenidos, "interesa otra cosa". Sigue echando de menos a sus compañeros/as de Colombia.

Este instituto es más grande de donde yo estudiaba, porque este tiene tres plantas ¿no? Pero el de allá, el que yo estudiaba allá, en el colegio donde yo estudiaba, allá, tenía dos plantas, aunque tenía unos patios, bueno no, éste sigue siendo más grande, éste de aquí es más grande de donde yo estudiaba. No, las aulas son más grandes allá. Pues donde yo he estudiado siempre, treinta, treinta y cinco, o así. (...)Pues que aquí el estudio es diferente al de allá. En que se estudiaba otros contenidos diferentes, porque aquí digamos solo interesa una cosa y pero allá en Colombia interesa otra. Pues allá hablamos de Colombia, porque aquí se habla de España porque estamos en España, pero allá de Colombia, se habla mucho de Colombia y se habla (...) Bueno es lo mismo que aquí, sino que con otros contenidos. Sí, pero del europeo siempre hablamos de España. O sea nos sabemos el mapa y todo, pero siempre que hablamos aquí de Europa, era España (Isabel, 2008).

En los grupos de discusión realizados con el alumnado que cursaba estudios obligatorios, ante la pregunta de **qué consideraban un buen alumno/a y un buen profesor/a**, como forma de analizar qué discurso plantean como deseables en educación, en referencia a estrategias de poder-clasificación que generan identidades diferenciadas de profesorado y alumnado, nos encontramos con que asocian a un buen alumno/a con sacar buenas notas, y buen profesor/a con los sintagmas: explicar mucho, que tenga interés en que aprenda el alumno/a, y que *"cuando sales de la clase sabes que has entendido todo. Ese es un buen profesor, no que te da bum, bum, bum y al final sales y..."* (alumno 1, GD2C45, Sahara). También dan importancia a que la tutora les entienda, por contraposición a la que tienen actualmente: *"la tutora no nos entiende, solo está pendiente del tiempo y nada más"* (alumno 4, Argentina). Nos encontramos, con los significantes aprender y aprobar para sacar buenas notas del lado del alumnado, y explicar para que el alumno/a entienda, del lado del profesorado. La cuestión es articular estos significantes en una cadena en donde aparezca la importancia de una buena educación para comprender-transformar el mundo en que están inmersos, pero para ello se tendría que reivindicar una autoridad crítica-liberadora, en un contexto de prácticas socioeducativas instituyentes (Ioé, 2013).

8.1.2.2. El duelo migratorio y otros duelos

En la siguiente red semántica se establecen las conexiones entre diferentes fases del duelo que hemos encontrado en los discursos del alumnado, tanto en las historias de vida, como en los grupos de discusión. Representaremos las fases iniciales del duelo, relacionadas con la preparación del viaje y la despedida (FASEDUE preparac, FASEDUE despedida); las relacionadas con la llegada y asociadas primero con el impacto de la crisis (FASEDUE imprecischoque) y mecanismos de defensa desplegados (FASEDUE mecanismodedefens); y, posteriormente, con la

Esteban refiere que le comunican que tiene que venirse a vivir su madre a España, ya que su abuela está mayor. Y lo encajó como una **oportunidad**. En el viaje hasta Chicago le acompaña su familia, luego toma solo un avión hacia Madrid. En el viaje se hizo amigo de un niño que conoció en el avión. Manifiesta tener un gran sentido de la autonomía.

(...) que mi abuela ya estaba muy mayor, y muy cansada y tal, y mi madre me dijo, y entonces ya yo supe que tenía que venir con ella. Entonces yo, -¡bueno, un país más que conozco! Bah, un poco triste por mi abuela. Que al estar muchos años allí, y luego dejarla. ¡Bah!, pero después todo bien, al ver a mis padres que hacia uufff que no los veía (...) Pasaron dos semanas. Lloré. En Milwaukee. Y luego de allí fuimos en coche hasta Chicago, y de Chicago entonces tomé el vuelo a Madrid. Y de Madrid tuvimos que esperar como cuatro horas o así para tomar un avión y de ahí para Asturias solo, hice un amigo en el avión. Un niño que iba al lado mío, de mi edad y nos hicimos amigos. (...) No con las azafatas. Me llevaron a un sitio, era donde esperar y yo tuve que estar allí sentado como cuatro horas o cinco. No, **yo siempre he viajado solo y miedo nunca**. La primera vez que viajé fue con mi abuela y luego ya, a los dos años o así fui a donde mis padres, de vacaciones y estaba así (Esteban, 2008).

Una vez en Asturias, lo que más le llamó la atención fue el sol, y las matrículas de los coches. A Esteban le interesa el mundo del motor: los coches, las motos, etc. Refiere también que tenía mucho interés en conocer a los primos que vivían en España, y que lo que conocía de España era por las fotos que su padre le enviaba, que se la imaginaba con mucha vegetación. Se adapta rápidamente a Asturias, convive con su tía materna y, posteriormente, vive una temporada con su madre, hasta que ella se tiene que ir a buscar a sus hermanos a la República Dominicana; en este momento es cuando se va a vivir con su padre. El reencuentro con toda su familia estuvo cargado de emociones, aunque no notó cambios en sus hermanos, desde que no los veía, cuando estaban en la República Dominicana. Refiere que se encuentra muy unido a su hermano Andrés.

Mi madre, estaba muy alegre porque mis padres compraron un piso, nos mudamos, teníamos una habitación pa mis hermanos y así, y estaba muy alegre en una casa, que no conocía, y amigos al primer día, ya antes de mudarnos que fui a ver el piso ya hice una amiga. Y mi tía, lo planearon todo, mi tía se mudó en la misma calle, pero en la otra punta. (...) No, siempre era igual, siempre igual que cuando estaba en la República Dominicana. Sí, cuando iba de vacaciones a veces o así. Que yo notaba que ahora era diferente, pero como ahí, que ya eran más mayores. El mayor antes se pasaba jugando conmigo y tal y ahora ya, no, va por la casa, está con la novia, el primo, por ahí (Esteban, 2008).

Esteban enseguida hizo amigas en la ciudad. Relata con mucha tranquilidad la forma en que se imaginaba el instituto y por qué eligieron el C44, también de casualidad, un día paseando por el barrio. Comenta que su primer día de clase sintió vergüenza ya que ante el grupo tuvo que explicar su lugar de nacimiento y edad. Refiere que ese mismo día hizo un amigo, cuya amistad mantuvo en el tiempo.

No, yo siempre soñaba como en las películas, que, con sus casillas y todo. Yo, nosotros habíamos hecho dos amigas y esas amigas, una de ellas iba a las U., creo que es así, que se llama. Y nosotros queríamos primero ir a ese para estar con ellas, y tal. Y entonces, un día pasamos por aquí para ir al Hiper y lo vimos: “Instituto C44”. Ah, qué será un instituto eso de verdad, o de algo, algún centro de informática o algo así. Y entonces vinimos, preguntamos y tuvimos que ir a un sitio, pa allá, en el centro, para ver si pertenecíamos aquí o algo así de raro. Vine yo con mi madre (...) muy vergonzoso, porque estaban todos ahí, parece que todos se conocían, y yo ahí solo, hasta que el profesor me dijo que me presentara, y cómo me llamaba y todo. Yo me llamo Esteban, y vengo de EEUU, tengo doce años, cuando eso, y más nada, y luego ya, en esa clase, después de esa clase, cuando fuimos pa casa, hice un amigo cuando iba a ir pa casa, de esa misma clase, no sé si lo conoces, y ese siempre ha estado conmigo en todo (Esteban, 2008).

En Esteban no parece que los cambios vividos, fruto de su transición demográfica, le afectaran mucho. Comenta que no le costó adaptarse al venir de los Estados Unidos ya que desde el primer día hizo una amiga, con la que sigue manteniendo relación. Refiere que en cuanto a lenguaje sí considera que le costaba mucho al principio, pero que ahora no nota la diferencia, que está aprendiendo palabras asturianas, comenta que *“éstas normalmente acaban en u”*. Refiere que desde el episodio en que unos compañeros del instituto C44 se habían metido con él llamándole colacao, no volvieron a insultarle. Lo califica como de broma, sin mala intención: *“no sé cómo explicártelo, pero tú notas que no va con mala intención”*. Cuando se siente mal, porque nota la ausencia de su madre, suele distraerse dando un paseo con la bici: *“Me pongo los cascos y salgo por ahí con la bici. Le pido la moto a mi hermano, y me voy por ahí yo solo”*. En la entrevista mantenida en el 2010, Esteban refiere que aún echa un poco de menos a algunas personas queridas, tíos, primos, abuela y amigos, y a algunos vecinos. A veces echa de menos el paisaje de allí. También echa de menos los centros comerciales, refiere que son bastante diferentes. Comenta que ahora las pandillas son de chicos y chicas; que antes eran solo de chicos.

Isabel tiene otra vivencia de su transición demográfica. Isabel y su madre recibieron la noticia de venir a España cuando se encontraban pasando las vacaciones de Navidad en una finca de la familia de su madre. Un día su madre recibe la llamada de su padre, y le transmite la noticia. Isabel no quería venir a España, aunque estaba mentalizada de que algún día tendría que ocurrir, ya que al haberse muerto su abuela la única opción que le quedaba era venirse con su madre, ya que en la finca no se podía quedar, pues en opinión de su madre *“los montañeros tienen menos cultura que los de la ciudad”*. Vemos de este modo la configuración del valor asociado a las diferentes culturas, en el campo social y cultural, según los diferentes recursos puestos “en juego” y la posibilidad de acceso a diferentes capitales (intelectuales, académicos, culturales) que posibilitan. En este caso la contraposición “los de la ciudad vs montañeros” se salda a favor de “los de la ciudad”. Lo narra del siguiente modo:

Yo estaba muy agobiada, porque yo no quería venirme para acá, entonces mi madre me dijo que

me tenía que venir porque además de que yo era menor de edad, tenía que estar con ella, y allá no tenía en dónde quedarme.(...) No porque mi abuela, falleció. Ya no tenía en donde quedarme, o sea me podía quedar en la finca donde fue la noticia, pero mi madre dice que no, que en una finca no le gustaría que yo me criara. Pues es que son muy montañeros los que se quedan allí son muy montañeros. Pues muy, como digo yo, es que tienen una diferencia a los que viven en la ciudad, de los que viven en el campo. Tienen como más conocimientos los en la ciudad que los que viven en el campo, y entonces mi madre no quería eso. (...) Tengo una tía que es la que más quiero de todas mis tías y todas mis primas también que mucho quiero, y allí van. La familia que está en Cartago, les gusta mucho ir allí, a la finca (Isabel, 2008).

Refiere que estando su padre trabajando en España, y su madre en Cartago, ésta no pudo ponerse a trabajar, a pesar de que ella quería, ya que su marido se lo impedía. Quería que siempre que él llamara, fuera ella la que le cogiera el teléfono. Comenta que su padre es una persona muy controladora. Isabel se rebela ante este carácter de su padre, tal como lo ha manifestado a lo largo de las entrevistas que hemos mantenido, aunque no percibe que tenga muchas alternativas.

Él por ejemplo, es que mi madre le dice que él no sabe ser padre, porque él piensa que todo es material y todo no es material, sino que también existe sentimental, pero él no tiene esa parte sentimental de mi madre, sino él todo es a gritos a que le pego y tal, entonces no le dijimos todo.(...) Y que es muy celoso, porque dice que mi madre es muy joven y que es muy guapa y que bueno, entonces que a él le da miedo perderla, que la quiere mucho.(...) . Él dice que nos quiere mucho pero o sea no lo demuestra (Isabel, 2009).

Recuerda que en la despedida de Colombia se encontraba muy arropada por su familia colombiana. Sobre los motivos de migrar a España, refiere que en Colombia el trabajo se paga menos y hay un alto nivel de vida. Isabel es muy consciente del valor de las cosas y del trabajo.

No, lo que pasa es que en Colombia el trabajo no se paga tan bien como aquí, y por ejemplo que mi padre se haya ido primero, entonces claro aquí digamos si el euro está a tres mil pesos, allá es mucho más, allá es el doble de lo que cuesta aquí, entonces claro, nos llegaba más dinero y así era. En cambio allá si trabajaban los dos sobrevivíamos normal, pero no vivíamos tan bien como cuando vivimos aquí, o como cuando mi padre se vino para acá y nos mandaba el dinero para allá (Isabel, 2009).

Durante sus primeros días en España, comenta que **tenían miedo a perderse en la ciudad**, por lo que se quedaban en casa hasta que su padre llegaba de trabajar. Posteriormente ya realizan varios recorridos, frecuentando los lugares donde su madre trabaja y un bar regentado por colombianos. La emoción de esos primeros días se manifiesta en cómo narra estos hechos:

(...) esperando a que viniera mi padre para poder salir a conocer. (...) Sí, porque él decía si me voy para allá y me pierdo y luego, porque no teníamos móvil ni nada para y entonces claro,

luego para encontrarnos, cómo íbamos a hacer, pero ya después de que mi padre nos llevó un poco a conocer, luego ya salimos porque luego ya mi madre y mi hermano pequeño ya no querían salir, entonces él y yo, mi hermano mayor y yo salíamos (...) Sí porque nosotros es que no conocíamos la playa, bueno mi madre sí, solo mi hermano pequeño y yo no conocíamos así el mar. O sea, primero fuimos ahí y luego fuimos a un bar colombiano, luego fuimos a la parrilla donde trabaja mi madre.(...) Pues, ya luego fuimos a..., ah y la parrilla aquí y luego más arriba que es un bar que es de colombianos, aunque ahí van españoles, colombianos, todo el mundo, pero ellos lo manejan unos colombianos, pues ahí nos manteníamos, pero ahora lo van a cerrar.(...) Sí, pero luego ya nosotros encontramos otro, yendo para el Pryca, que ahí también es muy bueno (Isabel, 2009).

Isabel refiere que eligieron el instituto que les tocaba por zona. Recuerda su primer día en el centro y cómo **no quería ir a clase**. Notó cambio al entrar en el instituto, éste es más grande, los contenidos escolares son otros, interesan otros temas y, sobre todo, echa de menos a sus amistades.

Pues que aquí el estudio es diferente al de allá. En que se estudiaba otros contenidos diferentes, porque aquí digamos solo interesa una cosa y pero allá en Colombia interesa otra. Pues allá hablamos de Colombia, porque aquí se habla de España porque estamos en España, pero allá de Colombia, se habla mucho de Colombia y se habla (...) Bueno es lo mismo que aquí, sino que con otros contenidos. Sí, pero del europeo siempre hablamos de España. O sea nos sabemos el mapa y todo, pero siempre que hablamos aquí de Europa, era España (...) Pues es que aquí mira, por ejemplo aquí, si uno de ellos va para Colombia y va a estudiar, donde yo estudio normal, pues claro yo le acerco mis amigos y todo, y puede que le hable a la otra persona que llega de España, pero no va a ser lo mismo, que con mis amigos, entonces aquí pasa lo mismo, que ellos me trataban como una persona tan normal, o sea no tenían como discriminación, nada, fue muy bueno, a mí me gustó como me trataron, pero no era lo mismo, entonces eso lo echaba mucho de menos (Isabel, 2009).

En los grupos de discusión desarrollados entre el alumnado de estudios obligatorios, también aparecen las diferencias que notaron entre la forma de estudiar, las normas, lo que tienen que estudiar, las formas de evaluar y la pérdida de años por repeticiones: *“en Marruecos hay más respeto, un profesor no es un compañero”* (alumna 2, Marruecos); *“cuando llegué al instituto se me había olvidado todo”* (alumna 6, Colombia); *“en España el nivel es más bajo y no dan importancia a los idiomas”* (alumna 2, Marruecos). También se hace alusión a que cursar un programa de diversificación se asocia a una vía educativa para personas que “no saben” o “no pueden”: *“somos un poco de conflictos (...) ¡Vaya! Pues estudias en diver y sabes inglés. Sí, pero no soy tonta, soy lista”* (alumna 2, Marruecos).

Isabel pasa de 1º de ESO a 2º de ESO. Tiene que repetir 2º de ESO y refiere que le costó bastante encajar esa situación. Recibe apoyo con Carmen, la profesora de Pedagogía Terapéutica, y consigue aprobar matemáticas y lengua: *pues muy bien, con ella he aprobado, siempre apruebo matemáticas y lengua* (Isabel, 2009). Comienza a faltar en el instituto porque

quiere estar más tiempo con su madre, y para justificar sus ausencias le dice a su madre que hay una huelga y en el instituto comenta que está enferma. Rosa, la profesora de Servicios a la Comunidad, comunica la situación a su madre y en el instituto se aborda este problema. Se ve, por tanto, cómo Isabel tiene que encajar un doble duelo, un cambio en su imagen como estudiante, en su identidad escolar, y la ausencia de su madre por motivos laborales, en un momento en que se encuentra muy frágil emocionalmente. Hay que tener en cuenta la dificultad de Isabel para poder establecer relaciones de amistad en el instituto. Esta situación se abordó en el instituto con la orientadora, analizando lo que estaba pasando, el sentido del síntoma que había desarrollado, y las formas de buscar soluciones por parte de todas las personas implicadas. Isabel estaba sufriendo mucho. No obstante, este aspecto apenas era apreciado por el profesorado que le impartía clase. No se enfocaba desde el punto de vista de Isabel y de la salida que había buscado a su malestar emocional.

Pues cuando yo estaba haciendo eso, pues yo claro, por la noche no podía dormir, yo estaba diciendo yo tengo que contar eso a mi madre, pero ya luego no era capaz y ya luego estaba en la casa todo el día pensando en eso, pensando en eso, cuando ya Rosa le dijo a mi madre (...) Pues en que lo que me dijo la orientadora, yo lo apliqué y pues fue mejor, cogí eso mejor, que como antes, porque antes estaba muy mal (Isabel, 2009).

En el **programa de diversificación** que Isabel cursó posteriormente, se encontró muy a gusto con la tutora y con el resto del profesorado. Considera que está en una clase muy alborotada: cinco chicos y tres chicas. Los chicos son los que tienen peor comportamiento, con frecuentes manifestaciones machistas. Refiere que cuando la tutora le manda leer en alto, ellos se ríen por cómo pronuncia y la imitan en el acento, la tutora les suele poner negativos. En la entrevista realizada en mayo de 2010, Isabel comenta que tiene dificultades en matemáticas, pero las puede recuperar. Que en el segundo trimestre faltó algo, pero que ahora lo ha retomado de nuevo con muchas ganas.

En el caso de Esteban, en el curso 2009/2010 cursó el primer año del **programa de cualificación profesional (PCPI)**, en un Centro Integrado de Formación Profesional y, en el curso anterior, estuvo en un agrupamiento específico, en el IES C44. Refiere que el C44 era como una cárcel, en comparación con el actual, y que en instituto actual es *“como si fuesen mayores”*, no hay vallas y pueden salir y entrar cuando quieran. Comenta que en el último año en que estuvo en el agrupamiento específico (compensatoria), se portaban fatal: *“Es que éramos todos iguales. Los más malos en una clase nos juntaron”*. Sobre el Programa de Cualificación Profesional Inicial de Fabricación Mecánica, que está realizando en el momento en que tiene lugar la entrevista, comenta que no es lo que se esperaba y que no se le da bien, que no es capaz, aunque recibe apoyo por parte del profesorado, en los contenidos relacionados con la Formación Básica. Valora positivamente el apoyo que recibe fuera de la clase, y considera que si no lo recibiera, apenas se enteraría de algo.

La clase, yo me esperaba algo diferente, que era otra cosa. Mecánica de coches, pensaba que era (...) porque estos son de limar mucho. No se me da muy bien tampoco. De una bici sé absolutamente todo, no hay nada que no sepa de una bici (...) Hay otros que se les da mejor. A mí es que soy el peor que se me da. No soy capaz, y luego limando me sale más de una parte que de otra. No soy capaz (Esteban, 2010).

Por otra parte, en instituto al que acude para cursar el PCPI, no hay nadie que le pueda orientar. En la clase deberían ser doce, pero solo asisten seis y todos son chicos, ya que las chicas acuden a Administrativo. Habla con afecto de su profesor de taller, su tutor, en este curso de PCPI, valora su cercanía.

El de taller. Nunca tuve un profesor tan, no sé cómo explicarlo tan cachondo. Confía en nosotros, tiene bastante libertad, algunos viernes decimos, profe este viernes hacemos una merendola, vamos ahí a Mercadona y compramos, y vamos a un parque. (...) habla con nosotros de panchu. Si nos pasamos, ahí ya, tiene mala leche (Esteban, 2010).

Con el profesor de formación básica del PCPI, su experiencia es otra.

Llegamos a clase, nos sentimos y lectura. Una hora de lectura, y luego ya se pone a dar clase normal, y así todos los días. Yo me acabo aburriendo de lectura todos los días. (...) un libro a la biblioteca, y cuando lo acabamos, lo resumimos, y bajamos a por otro (...) Para hablar tenemos que pedir permiso. No me agobia porque yo ya estaba acostumbrado. Más o menos, algo parecido, en República Dominicana (Esteban, 2010).

Trabajar por proyectos le motiva. El proyecto surgió del alumnado. Valora entre un siete u ocho, sobre 10, el cómo se encuentra en el nuevo centro. Refiere que suele faltar algo porque se pone enfermo. Que aún no tiene todos los libros, ya que cuando se los iban a comprar estaba haciendo apoyo. *“Estamos haciendo un car, pero un proyecto así sin más, nosotros dijimos queremos hacer un car, ¿podemos? Y ahí empezamos, el profe nos ayuda, y... Solo nos falta el motor, tenemos la dirección y todo (...) Eso nos motiva”.*

Considera que su tutor puede pensar de él que no se centra, que está a su bola, que está pensando en sus cosas. Refiere que el resto del profesorado, como el de lengua, apenas le conoce. Se define como tranquilo, y educado con las chicas: *“Panchu. Soy tranquilo, soy muy educado con las chicas, de natural me sale”.* Refiere que sus profesores pueden pensar que puede hacer más de lo que hace, sobre todo el de lengua, matemáticas y los apoyos, sin embargo él considera que hace todo lo que puede. Respecto al apoyo recibido en el Instituto C44, recuerda a una profesora de PT, Amal, en particular, ya que con ella se puede hablar, sin embargo, el apoyo que recibió de Carmen lo consideraba un poco “latoso” porque centraba su actividad en la realización de un cuadernillo. *“Con Amal era diferente, era lo contrario. Hablábamos entre nosotros, y los trabajos”.*

En el discurso que despliega Esteban vemos cómo **transita por itinerarios con diferente valor social**, en donde lo que le motivaría es realizar algo cercano a su campo de intereses: “el mundo de las bicis, las motos o los coches”, en donde se percibe capaz, con una metodología basada en proyectos de trabajo, y un profesorado que fuese cercano. Valora el ambiente de libertad que se respira en el nuevo centro y de la autonomía de la que goza, por comparación con el centro de procedencia, el C44. No cuestiona en ningún momento la enseñanza recibida, ni la forma en que le han afectado las decisiones que sobre él se han tomado. Adquiere, por tanto, una subjetividad académica que se adapta fácilmente a una posición clientelar-liberal, en donde los itinerarios educativos “encauzan” a la ciudadanía en diferentes “posiciones” en el mercado laboral competitivo, acordes con su capital socioeducativo de partida (Ioé, 2013).

Por otra parte, en el discurso desplegado en el grupo de discusión con el alumnado que cursa estudios postobligatorios, el GD1C45, hay acuerdo que el primer año es el más duro, sobre todo cuando no conoces a nadie. En general bajaron de las calificaciones respecto a las obtenidas en sus países de origen, entre otros motivos, porque se encuentran con que, al principio, sienten una falta de ánimo para venir a clase (alumna 3, República Dominicana), notan menos supervisión en las tareas académicas ya que las madres trabajan en intensas jornadas laborales, y cuando suspenden ven “*imposible poder recuperarlas*” (alumna 2, Chile). Notaron muchos cambios en cuanto a los rituales académicos: formar filas, llevar uniformes, cantar himnos...; así como en el horario de las clases que es más extenso, el tipo de relación del profesorado-alumnado, en donde, en general, es más autoritaria en el país del que proceden; consideran que si se viene de un país en donde no se hable castellano, la adaptación es más difícil. Así y todo, encuentran diferencias en cuanto al vocabulario, acepciones de las palabras, sentidos, los contenidos de Lengua, Geografía e Historia, las formas de resolver las operaciones aritméticas.

Isabel considera muy importante **el Instituto** en la vida de una persona, ya que ocupa una parte importante del tiempo de su vida y por la posibilidad que ofrece de conocer a gente nueva.

Pasas parte de tu vida allí todos los días tienes que ir de lunes a viernes. Es que en Colombia, se estudiaba o por la mañana, por la tarde y digamos que aquí, pasas toda la mañana ahí. Hace que conozcas más amigos, digamos un novio, un no sé qué. Es como tener dos vidas, una vida cuando estás en el Instituto, y otra vida cuando sales afuera. O sea, si lo veo yo, entonces sí, para mí es muy importante (Isabel, 2010).

A partir de su experiencia vivida, Isabel considera que la forma de ayudar a una persona venida de otro país, para que se encuentre bien en éste, sería: “*Una orientadora que lo entienda todo y una amiga que la comprenda*”. Este deseo está en consonancia con los discursos desplegados en los grupos de discusión desarrollados.

En los grupos de discusión realizados con el alumnado que cursaba estudios obligatorios, el GD2C45 considera que lo más importante para que a alguien que venga de otro país le vaya bien en el instituto es que cuente con el apoyo de los amigos/as, de la familia y de todo en general. Lo expresan del siguiente modo: *buenos amigos* (alumno 1, Sáhara); *el respeto de la gente* (alumna 2, Marruecos); *te buscan problemas, sin conocerte te juzgan* (alumna 2, Marruecos); *solo por la forma de vestir y de tu país, ya cogen una idea* (alumna 7, Venezuela); *pero no te conocen cómo piensas, esto es lo importante* (alumna 2, Marruecos, 2010). En este grupo de discusión consideran que el instituto tiene importancia para la vida de una persona porque te facilita el tener amistades, la integración en la sociedad, accedes a diferentes culturas y personas; *“aquí sacas amigos, la confianza”* (alumna 1, Marruecos); *“el instituto es como una puerta para conectar con el mundo, estás en el instituto y te enteras de todo”* (alumno1, Sáhara). En el instituto dan mucha importancia a la tutoría como lugar de encuentro y de poder hablar de las cosas que te interesan. Refieren que en su centro se desarrollan programas de educación afectivo-sexual y que éstos son importantes *“tú tienes que saber estas cosas, porque si no igual te pierdes”* (alumno 1, Sáhara).

Por otra parte, en el grupo de discusión realizado con el alumnado que cursaba estudios postobligatorios, GD1C45, destacan entre los aspectos que habría que tener en cuenta para favorecer el éxito en el instituto, de un alumno/a que viene de otro país: el acompañamiento escolar que favorezca su adaptación en el sistema y el papel del profesorado en evitar que en el aula tengan lugar insultos o comportamientos agresivos hacia ellos/as.

Con el fin de explorar la vivencia que tiene Isabel sobre el aprendizaje de símbolos colectivos nacionales en la escuela, tal como ella los vivió, le comento que en los grupos discusión que realicé con el alumnado procedente de otros países, que estaban cursando el bachillerato nocturno, salió que en los institutos de procedencia se cantaba el himno y se izaba la bandera. La vinculación entre **escuela e identidad nacional** se simboliza con la figura del “abanderamiento”, subir la bandera diariamente, y obtener banderas de honor del mejor alumno/a. Así lo expresa ella:

Por ser muy buen estudiante, que ganes la bandera. Por cada grupo se escoge el mejor estudiante del grupo, que se lo ha ganado, entonces se le da una mención de honor o la bandera, y la bandera es la bandera de Colombia, pero en pequeñito, y se la pone aquí. O el diploma, o esas cosas, entonces se formaba la fila, y se rezaba y ya después se hacía eso. Y cuando se izaba la bandera, se cantaba el himno, el himno de Colombia y el himno de Cartago (...) Para un profesor, o el rector, o el director, siempre que entraba en clase, todos nos teníamos que parar y decir, buenos días, buenas tardes...Y tenía que decir el profesor, o quien entrara, se pueden sentar, para poder sentar, que si no lo decía, no nos podíamos sentar. Del que se sentara pues castigado el respeto a los profesores, vamos... Lo principal (Isabel, 2010).

También comenta que a ella le gusta el **uniforme** para venir al Instituto, ya que así no tiene que pensar qué ropa se debe poner; solamente cuando tiene gimnasia, el chándal o la sudadera. *En*

Colombia se llama el diario y la ropa de gimnasia, de educación física. Educación física tiene su chándal, y una camisa y los playeros. La ropa de diario era una falta, una blusa y un chaleco (Isabel, 2010).

Al hilo de estas conversaciones, Isabel comenta que notó cambios en la forma de **evaluar** profesores/as allí y aquí, que ve muchas diferencias. Comenta que muchos profesores hacían exámenes orales, otros escritos y con otros tenía que salir a la pizarra a hacerlos, *diferente*. Refiere que el colegio al que ella asistía en Cartago era bueno, ni de los mejores, ni de los peores. Comenta que los colegios son buenos cuando **preparan bien**, se suelen hacer pruebas para comprobar el nivel, y se establecen competiciones entre los colegios para ver quién tiene el mejor. Aporta, por tanto, información sobre un ambiente de competitividad intercentros, y de un currículo orientado hacia la superación de pruebas externas. En todo caso vemos cómo se generan subjetividades en la comunidad educativa que no cuestionan el sentido de la educación recibida, favoreciendo representaciones sociales de la educación y de la ciudadanía acordes con una integración competitiva en el mercado socioeducativo y laboral sustentada por una ciudadanía equiparada, una educación pluricultural, una autoridad pedagógica eficiente y una sociedad estatal competitiva (Ioé, 2007, 2012, 3013). Estos aspectos adquieren sentido particular cuando se analiza cómo van a configurar los sí mismos, sus gustos y deseos, el alumnado que participa en esta investigación, en tanto que marca los límites en su discurso, de sus particulares *habitus* sociofamiliares y educativos.

8.1.2.3. Los sí mismos posibles, las necesidades y los cambios

En el grupo de discusión del alumnado que cursaba estudios postobligatorios, GD1C45, el discurso mayoritario valoraba el seguir estudiando, salvo el caso de un alumno que tenía intención de presentarse a oposiciones para trabajar. Una alumna que compagina el trabajo y el estudio consideraba que le era muy difícil mantener esta situación.

En el siguiente cuadro recojo el discurso de Isabel y Esteban, desplegado en 2010, sobre lo que se les da/está bien, sus deseos (lo que les gustaría), sus miedos, lo que necesitan, lo que más valoran y los cambios que haría si pudiera; en diferentes ámbitos: instituto, casa, tiempo libre, mi forma de ser, mi cuerpo, familia, amistades, otras relaciones, futuro profesional. Ha sido una decisión de la investigadora explorar los “sí mismos posibles” utilizando para ello la matriz de Steve Covy, pero resignificándola en diferentes ámbitos de la existencia particular. El resultado lo mostramos en el siguiente cuadro, que recoge de manera diferenciada la respuesta de ambos, ante las preguntas realizadas, en el contexto de la investigación desplegada.

LOS SÍ MISMOS POSIBLES EN LOS DISCURSOS DE ISABEL Y DE ESTEBAN EN 2010	
<p>INSTITUTO</p> <p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le gustaría tener más amigos/as. Lo que más valora es que no la traten como a una amiga suya, en otro instituto, que la ignoraban por ser extranjera, y tenía 10 años. A ella la tratan como si fuera de aquí. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se le da bien las amistades. Se le da mal las clases. Necesita estudiar más. Cambios en el centro C44: poner una cafetería. 	<p>CASA</p> <p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le gustaría que cambiara el carácter de su padre. Lo que más valora es a su madre, la relación afectiva y que habla mucho en ella, que los problemas los resuelven hablando. Cambios: que ayudaran a arreglar la casa y que su padre cambiara su forma de ser. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se le da bien arreglar cosas. Tiene miedo a que se muera algún familiar. Lo que más valora son sus cosas: su ropa, playeros, etc. Cambios: que la casa fuera más grande.
<p>TIEMPO LIBRE</p> <p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le gustaría seguir yendo al gimnasio. Lo que más valora es ir al gimnasio. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se le da bien andar en modo, en bici; salir de fiesta. Lo que más valora es ir con su grupo, los que suelen ir, tranquilos, sin ir a buscar problemas. 	<p>ASPECTOS DE MI FORMA DE SER/ MI CUERPO</p> <p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le gustaría estar más delgada, para sentirse bien consigo misma. Tiene miedo a engordar. Cambios: no ser tan “rabieta”; tiene mucho genio. De su cuerpo: la barriga. Puede llegar a tener un cuerpo guapito. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Es habilidoso desmontando bicis. Es capaz de hacer amistades fácilmente. De su cuerpo le gusta todo. Tiene miedo a perder “el tipo”. Cambios: nada. <i>“No me han dicho nada malo sobre mi forma de ser”</i>.
<p>FAMILIA</p> <p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le gustaría que su mamá tuviera otro hijo. Necesitaría que cambiara el carácter de su padre. En este momento no necesita que nadie de Colombia esté aquí. Cambios: que las tías que tienen Colombia cambiaran mucho respecto a su madre, consideran que son envidiosas y que no la respetan. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se le da bien decir sitios adónde ir. No cambiaría nada. Tiene miedo a la muerte de seres queridos. Necesitaría que vinieran la abuela, y toda su familia. Lo que más valora es que la familia esté unida. Cambios: posibilidad de estar todos juntos. 	<p>AMISTADES</p> <p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que más valora de las amistades es que le muestren mucho afecto cuando lo necesita. Tiene tres amigas. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Todos los días conoce a alguien. Le gusta hablar, llevar bien las cosas. Lo que más valora es estar todos tranquilamente.
<p>OTRAS RELACIONES</p>	<p>FUTURO</p>

<p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está bien, lleva un mes saliendo con un chico de Colombia, a través de Internet. Tiene miedo que se termine la relación que ha iniciado con ese chico. Lo que más valora de la relación que tiene es la comunicación y la honestidad. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le da bien ser marchoso. Lo que más valora en las chicas es el físico. 	<p>ISABEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le gustaría ser una profesional, tener un trabajo, tener una relación estable y estar con su madre. Tiene miedo de que no se cumplan sus metas. Lo que más valora es tener un trabajo y estar estable. Valora la estabilidad en el trabajo y que tuviera que irse, por motivos laborales y separarse de su madre, esa situación la abordaría en ese momento. <p>ESTEBAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deseos: tener un buen trabajo. Si pudiera le gustaría ser millonario.
--	---

Tabla 46. Discurso de Isabel y de Esteban sobre aspectos relacionados con los sí mismos posibles en 2010. Elaboración propia.

Esteban, en el año 2008, cuando exploramos cómo cree que se verá dentro de diez años, lo primero que emerge es el deseo de realizar una vida independiente, al principio se imagina viviendo solo o con varios amigos para poder pagar la vivienda, y con un trabajo. El horizonte de acceder al ejército se presenta como una posibilidad de promoción social.

No lo sé, no tengo ni idea. En un piso aparte, eso fijo, que me mudo, primero me mudo. Yo solo. Donde estén mis padres. Bah, no lo sé, porque yo a los dieciséis quiero empezar un curso de soldador o algo así. O de irme para el Ejército. Por mi hermano, tengo dos hermanos, mi hermano Andrés que el año que viene ya va a ir, y mi hermano mayor uno que ya está en Madrid, de parte de padre, que ya está en el ejército. Somos siete de parte de padre, siete me parece. Si eso con un amigo, entre los dos para pagar el piso y tal. A mis veinte y pico, tener un hijo solo, y con una mujer y estar los dos en el piso, que ella trabaje también, y nada más, eso (Esteban, 2008).

En el caso de Isabel, ya en el 2009, el deseo de seguir estudiando, en una situación que caracteriza de independizada, estando cerca de su madre y, a poder ser, rodeada de sus primas. El peso de la socialización diferencial en cuanto a los roles de género, que genera desigualdad, aparece en su discurso con la expresión “ellos se tienen que arreglar” ya que ella estará independizada, en otra casa.

Pues a mí me gusta, ehh a mí me gustan muchas cosas. A mí me gusta eso de la enfermería, me gusta lo de la azafata, de vuelo, me gusta eso de los investigadores, me gusta lo qué, ¿cómo se llama eso? Sí, me gusta también médico forense, entonces me gustan muchas cosas. Siempre me han gustado esas cosas. Yo lo veo posible si me esfuerzo más aquí y estudio más aquí (...) No, no, no es una regla sino una idea, de que se tiene que estudiar todo, hasta primero y segundo de Bachiller y luego si quiere, ir a la Universidad, y formarse o hacer un curso y ponerse a trabajar. (...) Por mi padre y por mi madre, yo hacer toda la ESO, luego primero y segundo de Bachiller y entrar en la Universidad. Ellos dicen que lo que yo quiera estudiar, eso lo estudio (...) Pues con un trabajo, independizada, en una casa, y ya trabajando (...) Pues ellos se tienen que

arreglar como puedan porque yo si estoy independizada en una casa, pues yo entonces yo cuando pueda haré el aseo yo, ya estoy acostumbrada a eso, entonces no le veo u problema a eso (Isabel, 2009).

Si analizamos los sí mismos posibles desplegados por Isabel y Esteban en 2010, vemos que en ambos lo que más valoran es tener un trabajo, amistades y estar a gusto con su cuerpo. No se critica el orden social vigente, en donde la posición mayoritaria es la de una integración sociolaboral competitiva. Por otra parte, en Isabel la imagen de un cuerpo que necesita cambiar para ajustarse al ideal de estar más delgada, obedece a imperativos sociales patriarcales diferenciales, que “troquelan” el cuerpo de las mujeres, fragmentándolo, para convertirlo en un cuerpo deseable para una mirada masculina externa. Y este imperativo también afecta, en su reverso, a Esteban, en tanto que también da importancia al físico, aunque se encuentra a gusto con él, pero con el miedo a perder “su tipo”. El cuerpo de ambos está, por tanto, expuesto a las miradas de los otros, de las otras, en una sociedad en donde su valor viene determinado por la opinión de los que les rodean. El cuerpo es el lugar en el que emerge la subjetividad y se realiza; en donde la sujeción se hace posible, pero también la resistencia, el cuerpo como mercancía para el consumo en el intercambio social. Por ello, la importancia de una ética del “cuidado de sí” y de tomar la propia vida como una obra a ser creada, a través de formas de subjetividad no tan coercitivas. Si bien hemos visto, a través de las aportaciones foucaultianas, que la subjetividad emerge en la relación del sujeto con los saberes y los poderes que “encuentra” en el mundo, podemos decir que este entramado condiciona su existencia, pero no la determinan. De ahí la importancia de desarrollar una educación resistente a las prácticas de dominación, en los dispositivos de poder-saber producidos por éstas y para éstas, en donde el cuerpo se convierte en el lugar de anclaje de un *habitus*, en donde se adquieren diferentes disposiciones hacia el gusto, los valores y lo deseable.

Y cuál es la **situación de ambos después de cinco años** de haber participado en el trabajo de campo de esta investigación: Isabel alcanzó el título en la ESO, a través del programa de diversificación, pero como no pudo cursar el Ciclo Formativo de Grado Medio en Cuidados Auxiliares de Enfermería, que era al que tenía interés en acceder, se matriculó en un ciclo de la familia de Electricidad y Electrónica, en donde había vacantes; consiguió superar el primer año, con buenas notas, pero en el segundo curso del ciclo abandonó. Posteriormente, se matriculó en la opción de Bachillerato nocturno, sin embargo, no finalizó los estudios. Actualmente está cursando los estudios de Azafata de vuelo. En el caso de Esteban, después de cursar sin éxito el primer año del Programa de Cualificación Profesional de operario en Fabricación mecánica, abandonó en el segundo curso del programa. Actualmente trabaja de repartidor en una pizzería. En ambos, el sistema educativo no ha cumplido su promesa de “compensación” de las situaciones de partida ni generó las posibilidades de cierta promoción social. Lo que sí ha dado es cumplimiento a la función social de reproducción de las desigualdades de partida. Podríamos interpelarnos con la siguiente situación: cómo las criaturas de familias migrantes procedentes de clases populares acceden a trabajos precarios, en un sistema educativo que les condena a

una falta de movilidad ascendente, dentro del propio sistema, exponiéndoles a altos niveles de **vulnerabilidad escolar**. A esto hay que añadir la situación de **duelo escolar** que la gran mayoría de ellos padecen, como hemos podido comprobar, y de **duelo migratorio**, en los aspectos de duelo por la cultura, por la lengua, por la tierra y por los seres queridos (Tizón, 2013, 2014; Achotegui, 2002, 2014).

8.1.3. APROXIMACIÓN A LOS DISCURSOS DE LOS/LAS PROFESIONALES

Organizaremos este apartado en dos bloques, en el primero de ellos daremos cuenta de cómo perciben los profesionales de la educación y las situaciones de duelo que vive el alumnado de origen extranjero: profesorado de las aulas de inmersión lingüística, profesionales de las tutorías de acogida de los institutos de educación secundaria, profesorado de Servicios a la comunidad, orientadores/as, inspector de educación, asesora de apoyo al alumnado de origen extranjero y otros agentes sociales. Y en otro apartado abordaremos en dónde localizan los retos y cambios necesarios para una educación inclusiva, con el fin de localizar los “límites del discurso”.

8.1.3.1. Las situaciones de duelo percibidas por los profesionales de la educación y del ámbito social

Cuando se pregunta a los profesionales de las **Aulas de Inmersión Lingüística** por el conocimiento que tienen de situaciones de duelo en menores migrantes, y si consideran que se manifiesta el duelo migratorio, nos encontramos respuestas que ponen el acento en los problemas de ajuste que tienen lugar en el primer momento, los cambios que se manifiestan a nivel del autoconcepto y los desajustes emocionales que pueden estar asociados a diferentes duelos familiares (situaciones de nuevas parejas reconstituidas, negociaciones de roles, dificultades para la contención emocional, etc.). Hay que tener en cuenta que a estas aulas acude el alumnado con desconocimiento de la lengua castellana, y reciben la atención, en general, fuera de su instituto.

En general consideran que es normal el **golpe profundo** que supone a la personalidad, tanto si lo exteriorizan como si no lo hacen, ya que consideran que depende de las personas. Así lo expresan: *“Dependen de la persona mucho, de cómo hayan aceptado el venir a España, el apoyo que tengan en casa. Jonás más acostumbrado a estar con sus abuelos que con su madre, y no aceptó la vida familiar aquí y se volvió, aquí termino, pero no acabo el curso pasado (...) Son 60 días, con alumnado adolescente y muy especial, luego no es todo didáctica”* (P1P2, AIL_C24). También relatan cómo la aflicción que viven se manifiesta en el cuerpo, en la mirada, en negarse a hablar español y vivir con angustia la corrección de los errores que cometen,

aunque, poco a poco, aparecen actitudes más relajadas, parece que van soportando el dolor que padece. Así lo narran:

Estoy pensando en Mónica de ser una persona triste, con los ojos tristes, con el rictus siempre (...) Incluso con una actitud un poco agresiva, a la defensiva, muy consciente de que tiene que estudiar y de que se tiene que sacrificar, y que sonrío un poco, ya acepta correcciones en el ejercicio, por los errores que pueda poner de manifiesto en un poner de manifiesto en un primer momento, y que después, ya lo trivializa más y que se hace más relajada (...) Miedo a perder su identidad (...) Realmente el duelo desaparece cuando uno es capaz de decir no, yo desayuno arroz con pollo y es lo que me gusta, y estas son mis costumbres (...) Yo recuerdo un brasileño que se negó hablar una sola palabra en español, se negó a hablar (P1P2, AIL_C40).

El **profesorado de las AIL** también plantea cómo el duelo migratorio se puede complicar por acumulación con otros duelos, como los relacionados con los duelos familiares (por reestructuración de los vínculos con las figuras de apego, nuevas normas en las reagrupaciones familiares, etc.). En todo caso se da importancia a abrir en el aula un espacio al relato de las historias que están viviendo para poder nombrar el malestar que padecen.

Ejemplo una chica brasileña, que desviaba las actividades propuestas y llevaba su **problema afectivo y familiar**. Madre que se había separado de su padre y había reiniciado una nueva pareja: el conflicto con la pareja. Se complica el duelo migratorio por situación familiar y aceptación de un nuevo padrastro (...) Chicas brasileñas de 13 y 14 años que vienen en un momento difícil, con problemas de sentimientos, vivencia de duelo, enfrentamientos con su madre (...) Adopta el papel de un asesor, al contar la historia familiar. A nivel de método de trabajo, es muy difícil motivar (P1, AIL_C38).

En cuanto a las **fases del duelo** especificadas en el capítulo 5 de esta tesis y que podríamos resumir en: impacto y crisis, aflicción y turbulencia afectiva, pena y desesperación, y recuperación y desapego; ponen el acento en el impacto, el duelo por la tierra y lo que han dejado atrás, con manifestación de angustia, a través de ansiedad depresiva, con posibilidad de síntomas somáticos. Una forma de contener el malestar emocional y de elaborar la pérdida, es mantener el contacto en la distancia a través de las redes sociales. Pasado unos meses, se van readaptando al medio. Rescatamos la narración de la profesora del aula de inmersión del centro C2.

Pasan por las fases de primero de qué hago yo aquí, después hay otras fases de echar muchísimo de menos a su país y lo que ha dejado y eso lo ves es que todo lo que tuvo: primero que hago yo aquí y luego echar muchísimo de menos a su país. Y después le enseñas a hablar español a una niña rumana, y al segundo mes de estar aquí me dijo: “profe, me duele el corazón”, y era eso y después de Semana Santa le dije: “qué Lucía, ¿te sigue doliendo el corazón?”. Y me dice: “ya no” (...) Ahora internet es fantástico, las redes sociales en donde todos están metidos (...) los chinos tienen sus propias redes, nuestros ordenadores están llenos del Google rumano, del baidug, pero eso es lo que hacen ellos, llaman mucho por teléfono también (P1, AL_C2)

El profesorado que imparte clase en las Aulas de Acogida (AA) de los institutos de secundaria de Asturias, las tutoras de acogida (TA) y el profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) que imparte clase a este alumnado, plantean que muchos sufren un impacto entre la situación ideal recreada en su país sobre las condiciones económicas que se van a encontrar una vez llegaran a España. El síntoma del malestar emocional se manifiesta en que dejan de trabajar o tienen un gran bajón en el rendimiento. La profesora del AA del C1, una vez finalizada la entrevista, comenta a la investigadora que los percibe desvalidos, y que ahí viene su compromiso. Recogemos el relato de esta profesional sobre otros aspectos relacionados con el impacto que reciben en los primeros momentos de su estancia en Asturias. Aunque plantea que pasado unos meses lo superan.

Ellos están muy contentos, al principio contentísimos, le gusta todo, todo es nuevo. Vienen contando que tienen amigos nuevos, bien, ya te digo que son bien aceptados por los grupos. Había en cuarto, en el que fui a llevar hace poco al marroquí y me dijeron, ¡el que faltaba!, Ya somos 14 nacionalidades. Así que hazte una idea, 14 nacionalidades, en un grupo de 24 alumnos, para ellos es muy habitual (...) Por lo general dejan bastante de trabajar, ves que hay un bajón muy, muy grande en su nivel de trabajo y no sé... Ahora tengo un venezolano que está pesadísimo ya que no sabe qué hacer para convencer a su madre porque quiere volver (...) Es curioso, porque luego lo supera, sí, sí, a lo mejor tres meses más tarde, están encantados de estar mejor. Se sienten mejor cuando tienen una fecha, eso es curioso, a lo mejor les dicen, este verano no porque claro acaban de llegar y por los gastos. Muchísimas veces me dice, “yo voy a volver a mi país en el verano del 2011”. Pero ellos tienen una fecha y se siente mejor (...) La mayor parte se decepciona un poco porque como sus padres generalmente son madres, les envían dinero allá, ellos se hacen a la idea de que sus madres están viviendo muy bien y cuando llegan aquí y ven la situación real, eso les da bastante bajón, eso nunca se lo esperan, ellos esperan que sus padres estén económicamente mejor de lo que están (P3, TA+AA_C1).

Plantean estos profesionales que estos alumnos/as **necesitan tiempo para elaborar** lo que les está pasando, y también, en algunos casos, el silencio para reorganizar su mundo interior y también pensar y soñar, colocar internamente, la pérdida que le está afectando. Así expresa esta situación la tutora de acogida de un instituto de Gijón.

Esta niña en principio estaba introvertida, y no lo ha pasado bien, yo creo que necesita ese silencio y nosotros, muchas veces, no entendemos que necesiten silencio. Somos un país muy sociable, pero para no decir nada muchas veces (...) Ella tiene una gran riqueza interior y tienes un mundo detrás, muy importante, y muy querido que necesita pensar, soñar (P1, TA_C41).

La referencia al **duelo migratorio como un duelo múltiple** en el que se acumulan también otros duelos como son los característicos del cambio que se vive en la adolescencia (su preocupación por el cuerpo) y la importancia de acompañarles en todo este proceso, de acoger de manera de adecuada a la familia, de dar salida al complejo emocional que viven, son elementos que nos debemos hacer cargo a través de la educación. Así lo narra Amal, la profesora de PT del centro C44, que participó en el estudio de caso de Isabel y Esteban.

Hay gente que me dice “ésta un año, y luego eso pasa, no sigue, no continúa, es solo un año” y digo: “bueno, pero han tenido una experiencia distinta, han tenido quizás un paréntesis”. Pero ese paréntesis les sirve para tener la referencia de que las cosas no tienen por qué ser siempre igual, pueden ser distintas (...) Les preocupa el cuerpo como cualquier adolescente (...) Es un **complejo emocional muy fuerte**, que cada uno se lo tiene que reajustar como buenamente pueda, y como buenamente se lo soluciona él solo con su familia (...) Acoger a la familia, cuando llega una familia, también es, no solamente resolverle la vivienda, resolverle tal, sino también resolverle cómo elabora toda esa, toda esa **nostalgia**, toda esa **melancolía** todo eso, ¿no?, Todo ese duelo que dejó atrás, ¿no?: La patria, la lengua, las costumbres, los amigos, son un montón de duelos, de cosas (AM PT_C44)

En el mismo estudio de caso participó Carmen, ella pone el acento en la ruptura con las raíces, con su cultura, y coincide con la tutora de acogida del C1 en que suele poner una fecha para visitar el país, como forma de soportar la aflicción que padecen. A veces esta situación se intensifica cuando por diversos motivos las madres tienen que volver a migrar y se quedan aquí al cuidado de algún familiar.

El romper con todo, bueno pues como cuando tienes la muerte de, que ya es para siempre, por ejemplo ellos rompen con sus raíces, rompen con su cultura. Sí, pero está allí, pero lo ven tan lejos, tan lejos que lo ven ya casi inalcanzable o vienen diciendo. “el verano que viene igual voy”, y llega el verano y los padres no tienen dinero para ir, ni vacaciones, y te dicen: “bueno, dice mi madre que igual el año que viene”, y llega el año que viene y tampoco, con lo cual llega un momento en que es como inalcanzable (...) Para mí la más triste es P. (alumna nigeriana), el estar encerrada, el ver películas, y no querer saber nada de los demás niños ya, yo creo que le caen hasta mal; la madre la tiene lejos, con la tía tampoco se entiende muy bien (...) Pero un día pobre, vino, tiene ella el pelo como muy enmarañado, pero le hacen unas trenzas y se había enfadado con la tía y le habían hecho la mitad, y venía con las treintas hasta la mitad (...) Entonces esta pobre, la madre lejos, que con la tía tampoco se entiende como con su madre (CA, PT_C44)

Estos profesionales se conmueven por las situaciones de vulnerabilidad que observan en el alumnado. Esta profesional añadía en la entrevista mantenida con la investigadora que parecían “hijos de un Dios menor”, en referencia a los itinerarios que les tocaba transitar en el instituto. Este aspecto se recoge en el relato temático de la entrevista que se adjunta a esta tesis en el Anexo 2. La tutora de acogida de un centro de Oviedo comentaba que la expresión emocional de las emociones dependía de las culturas de procedencias. Que en función de la edad, la adaptación es más o menos difícil. Otros factores que favorecen la adaptación es el ver que aquí pueden aprender cosas y que pueden hacer nuevos amigos. Aunque hay situaciones que no pueden superar el cambio y regresan a su país de origen. Así lo narra:

Duelos, nostalgias, todos en general, todos echan de menos, lo muestran. Una niña búlgara que lo expresa menos, los hispanos son más fáciles para echar de menos y cuanto más mayores más difícil; los más pequeños aunque lloren al principio, se adaptan más fácilmente. A finales de tercero de la ESO, cuarto de ESO las dificultades son mayores (...) La reacción es, en general, salvo de una alumna moldava, es de volver con sus amigos, a su país. A la altura de abril o mayo van

cogiendo a su grupo, a sus amigos y ven que también aquí se puede aprender cosas nuevas, hacen amigos nuevos. Y hay alumnos que no lo consiguen, un alumno brasileño se fue, que se volvía loco (TA_C6).

El **profesorado de Servicios a la Comunidad** tiene un trabajo directo con las familias, suelen ser profesionales, en muchos casos, con perfil de trabajadoras sociales. Nos interesa mucho su visión ya que la ponemos en conexión con el discurso desplegado por las madres, y sirve para complementarlos con la experiencia de otras familias y de estas profesionales que tienen por función favorecer la participación e inclusión en el sistema educativo de los sectores más vulnerables.

La profesora de Servicios a la Comunidad del centro de Oviedo C65 es una persona de mucha experiencia en el trabajo con las familias. Coloca el acento en las situaciones tan difíciles por las que pasan, que a veces se pueden encontrar muy perdidas, ante las situaciones de reagrupación familiar, con criaturas que apenas conocen. Prefiere hablar más que de duelo migratorio de echar de menos a las personas con que habían creado vínculo, apego, aunque éste fuera inseguro. Refiere que es muy importante como profesional que la familia no pierda la confianza en ella. Así lo relata:

Como toda familia que pasa por momentos duros y difíciles, porque acaban de llegar, o porque llevan tiempo y tienen un equilibrio (...) En los 20 casos intervenidos, detecta que se encuentran muy perdidas a veces. En lo que pueden esperar, en lo que pueden dar, a dónde están sus hijos, cómo les afecta eso a sus hijos (...) Son muchos los factores que están ahí, y **no es lo mismo lo que se juega y lo que está en juego**. A veces los compromisos en situaciones sociales, hacerlas bien o mal, depende mucha gente de las jugadas (...) Quien pierde es la familia, se desconfía de la situación y de la ayuda que se le da (...) Lo que le han contado ellos, las familias, es que más que duelo migratorio, pueden echar de menos a las personas, hablaba con dolor, pero les echaba de menos a los abuelos, aunque le maltrataban (...) Mujer inmigrante, con un proceso la adolescencia complicado, fantasías, expectativas de lo que dejó, dificultad para hacer amistades aquí, recordando los vínculos que dejó allí, sus hermanos y su sobrino (...) **Añoranza**, viviendo todo el año pensando en volver (P1, PTSC_C65).

Los elementos que pone en juego en su discurso esta profesional como características de la situación de impacto emocional que viven estas personas, ante las pérdidas que evidencian (de representaciones mentales, vínculos con las personas, etc.) y que genera miedo, ansiedades y defensas, nosotros lo hemos denominado **duelo migratorio** por estar directamente asociado a las transiciones demográficas vividas. Aunque también pueden acumularse otras situaciones también de **duelo que hemos denominado familiar**, por estar directamente relacionados con las nuevas situaciones de reestructuración de vínculos familiares como consecuencia de cambios en la composición familiar, fruto de nuevas parejas o reagrupaciones familiares: *“Difícil ajuste, les cuesta primero la relación afectiva con la madre, eso sí que es un proceso de duelo”* (P1P2_C57). **Otros duelos** que hay que sumar en el caso del alumnado se relacionan con los cambios propios de una transición psicosocial como es la **adolescencia**, o los cambios debidos a

las transiciones escolares, los cambios entre sistemas educativos, el que hemos denominado, a lo largo de esta investigación como **duelo escolar**: *“El choque cultural se ve, te das cuenta en el patio: ahí está Ecuador, China, Marruecos. Machismo exagerado, esto es una regresión esa actitud: me trajo mi madre, ya sé que no voy a titular, no tengo nivel ni ganas y pa qué, para después ir a trabajar, para cuando consiga trabajar con 23 años, tendré tres o cuatro hijos, y si sigo trabajando sería para mantenerlos, y para qué; tiró la toalla no tienen claro absolutamente nada”* (PTSC, C6). Nos recuerda esta situación descrita por esta profesional de Servicios a la Comunidad de un instituto de Oviedo, lo que Byung-Chul Han (2012, 2013) denomina sociedad del cansancio en donde el fracaso del proyecto de “ser yo”, en el imperativo del “ser tú mismo”, conlleva a la depresión (tirar la toalla), con sentimientos de inferioridad, miedo al fracaso y autorreproches. Estos aspectos los hemos descrito en el apartado 4.1. de la tesis.

No obstante, hay que recordar que todas las situaciones de duelo se elaboran con una primera fase de aceptación de la pérdida y una fase última de reubicación del objeto interno o, como nos hemos referido a la misma, utilizando la expresión de Jorge Tizón: “olvidar recordando”. En todo caso, no hay que olvidar que la “integración” en una nueva cultura que supone, en este caso, la elaboración del duelo migratorio, significa el desarrollo de un sentimiento de **integridad personal enriquecida** y un aumento de la **confianza básica** en el sí mismo/a.

Rosa, profesora de Servicios a la Comunidad del estudio de caso desarrollado en el centro C44, y cuyo relato temático de la entrevista lo recogemos en el Anexo 2 de esta tesis, pone el acento en lo que Achotegui refiere como vulnerabilidad previa, asociada al ámbito familiar, factores subjetivos y el estilo de afrontamiento del estrés (tabla 18). Como factores de protección localiza el apoyo social, las habilidades sociales y aquellos aspectos de la vida de la persona en los que ha salido ganando. Lo relata de la siguiente forma:

Depende un poco del carácter de cada uno, pero son niños felices, lo que pasa es que algunos, dependiendo de la situación familiar, viven la llegada como más traumática o menos traumática, dependiendo del agrupamiento familiar que tengan, no es lo mismo por ejemplo críos, alumnos y alumnas que vienen y que tienen una unidad familiar estable pensando en casos concretos (...) Tenían necesidades por supuesto, la afectividad y tenían los dos miedo, miedo. Date cuenta que cambian de cultura, cambian de país, vienen a vivir con una madre que veían esporádicamente, que la veían dos o tres veces al año, dejan allí a su familia, familia que a veces no se llevaban bien con ella (...) Sin embargo, este crío que era feliz, y además se había integrado bien, porque era un crío que era cariñoso, tuvo una acogida muy buena tanto en el instituto como en el aula de inmersión, estaba integrado, pero ahí apareció, en la **dinámica familiar**, apareció una pareja que no era su padre, que no lo acepto porque tenía problemas psicológicos (...) En el caso de V. (de Brasil), vino para que con la madre, y la madre es encantadora y venían con miedo, miedo de lo que podían encontrarse aquí, y echaban de menos aquello. Y que necesitaba, necesitaban afectividad y encontrarse con la madre, la madre es la columna vertebral, la madre; el padre y la madre son muy necesarios, pero la madre es la madre, M^a José, yo es lo que pienso, la figura de la madre, de hecho las madres son muy luchadoras (...) El duelo, a veces, suelen somatizar, que es el caso de V., suelen somatizar. Y entonces, al somatizar, faltan a clase, porque les duele algo (...)

Depende un poco del carácter, por ejemplo en el caso de Esteban, es muy expansivo, muy optimista, muy risueño, tiene familia estable, tiene amigos (...) Esteban tiene un carácter muy abierto, V. es un crío con un carácter introvertido (RO, PTSC_C44).

En el cuestionario aplicado a los/las orientadores/as, cuyo informe recogemos en el Anexo 3 de esta tesis, llama la atención que en la variable que hace referencia al **duelo migratorio** que pueden padecer y cómo éste puede afectar a los aprendizajes, en el ítem 7, **solo el 21% de los orientadores/as** de los centros públicos que participaron en el estudio están **de acuerdo**. En los centros concertados 3 de los 5 consideran que sí afecta esta variable. Este es un dato para la reflexión, ya que entronca directamente con el objetivo de esta tesis. Por otra parte, en cuanto a la variable que hace referencia a que los **vínculos con la familia en el país de origen** afectan a la trayectoria escolar, **solo un 24%** de los que participan en el estudio, de los centros públicos, manifiestan su conformidad. Tres de los cinco centros concertados opinan que sí influye. Este dato está relacionado con el duelo asociado a la experiencia migratoria, en concreto el duelo por la familia y seres queridos, que por lo investigado, sí vemos que influye. La variable que hace referencia a la **inestabilidad de la situación familiar** se considera que influye por la mayoría de los participantes en este estudio, **superior al 80%**, tanto de centros públicos como de centros concertados. Este ítem está relacionado con la conceptualización de duelo migratorio que se realiza en esta tesis. Por otra parte, la gran mayoría de los/las orientadores/as de los centros públicos (el **74%**) y la **totalidad** de los orientadores de los **centros concertados** consideran que los distintos **niveles de cultura académica de su país de origen condicionan el aprendizaje**.

No hay que olvidar que estos profesionales de la orientación forman parte de los dispositivos que la Administración coloca en los centros para el asesoramiento y la intervención “técnica” en la gestión de la diversidad del alumnado. En cuanto a los recursos asociados al Programa de Acogida Sociolingüística (TA, AA, AIL propia, AIL externa, SIT), una pregunta en el cuestionario que hacía referencia a que si el centro no podía organizar un aula de acogida (AA), qué otros recursos se utilizaban, arroja la siguiente información: **más de la mitad utilizan como recurso el apoyo desde el Dpto. de Lengua y/o Idiomas, junto al Dpto. de Orientación**; y otro 23 % restante es atendido exclusivamente por los profesionales del Dpto. de Orientación.

Siguiendo con los datos que arroja el cuestionario aplicado a los orientadores/as, observamos que un **72%** de los centros públicos que participan en este estudio, refieren que **la mayoría del alumnado de origen extranjero ha estado escolarizada en su país de origen**. El 55% de los centros públicos consideran que algunos han estado escolarizados en otra Comunidad Autónoma, frente a la totalidad de los centros concertados que han participado en el estudio. El 54% de los centros públicos responde que algunos provienen de otras localidades de Asturias. Por otra parte, **un 65%** de los orientadores/as de los centros públicos consideran que este alumnado **no obtiene el título de la ESO sin repetir**, y un **46%** considera que **lo obtienen repitiendo dos años**. Cuatro de los cinco centros concertados que participaron en el estudio,

consideran que obtienen el título bien repitiendo un año o dos. **Se destaca que casi el 57% de los orientadores/as de los centros públicos que participaron en el estudio consideran que este alumnado accede a un PCPI.** Respecto a los concertados, 3 de los 5 emiten la misma opinión que en los públicos, en cuanto a esta opción educativa. Por otra parte, la gran mayoría de orientadores/-as de centros públicos y concertados que han participado en el estudio consideran que **no acceden a la formación ocupacional como opción mayoritaria.** El **83%** de los orientadores/-as de los centros públicos que participan en el estudio están de acuerdo en que a **mayor capital cultural de las familias, mayor éxito escolar.** Aspecto que nos enfrenta a la función reproductora de las desigualdades sociales del sistema educativo. Por otra parte, el **51%** de los orientadores/as de los centros públicos está de acuerdo con que el **currículo es poco inclusivo,** por lo que su progreso escolar es menor. En este sentido, choca que solo el **40%** considere que la **poca flexibilidad del sistema educativo** dificulte su progreso escolar. También que solo el **38%** de los orientadores/as se muestren de acuerdo con que las **bajas expectativas sobre el rendimiento del alumnado** dificulten su progreso, es un dato significativo, en cuanto que no tiene en cuenta cómo las expectativas influyen en el autoconcepto escolar, y éste en el rendimiento académico. Un dato que también llama la atención es que solo el **28%** de los orientadores/a consideren que la **variable género** influye en el rendimiento académico. Un **47%** se muestra de acuerdo que no hablar castellano confiere una **mayor dificultad en estudio;** sin embargo, un **74%** considera que los diferentes **niveles de cultura académica obtenidos en su país de origen** condicionan el aprendizaje; de nuevo una variable externa al propio sistema educativo del país receptor, en donde nos informa de la poca capacidad de compensación del sistema. Si este porcentaje lo ponemos en conexión con que el **79%** de los orientadores/as consideran que observan diferencias en rendimiento escolar **según la nacionalidad,** nos pone ante la situación de cómo funcionan los estereotipos étnicos en la interpretación de las causas del rendimiento escolar, en un currículo que privilegia determinadas “culturas”, las que están próximas a la que se potencia dentro del currículo escolar instituido en el país receptor. En la respuesta al ítem 7, que se tipifica qué nacionalidades obtendrían mejor y peor rendimiento académico (Anexo 6) se están dando claves sobre el funcionamiento de la matriz de la **colonialidad del saber,** que jerarquiza las culturas.

Un análisis general de las respuestas al cuestionario aplicado a los orientadores/as nos informa de que sus discursos se localizan en la educación pluricultural, por lo que tienen más peso y legitimidad los discursos que sostienen una instalación liberal-competitiva, e incluso subalterna, de los migrantes en la sociedad española (Ioé, 2012).

Para finalizar este apartado tendremos en cuenta los **discursos desplegados por profesionales que tienen una función asesora respecto al profesorado y a otros agentes socioeducativos,** nos referimos a la asesora de apoyo al alumnado extranjero de la Consejería de Educación, al asesor técnico de la Consejería de Bienestar Social y Familia, y al Inspector de Educación.

La **asesora técnica de apoyo al alumnado de origen extranjero** plantea que el duelo que tienen los/las adolescentes con su propia cultura, con su identidad, se manifiesta en un primer rechazo a la misma, mecanismo de defensa que se pone en marcha en situaciones de duelo por inserción en una sociedad monocultural, en donde prima la asimilación cultural (inserción subalterna). Así lo relata:

Los adolescentes lo pasan fatal (...) despedirse de sus abuelos, de sus tíos (...) La figura de la abuela es muy importante (...) No quieren venir (...) Pero los niños adolescentes tienen ahí un **conflicto tremendo**, de identidad también ya sabes, el tema de **aceptación de la propia cultura** y primero todo es maravilloso, luego la rechaza, luego, ¿entiendes? Desde luego se aprecia y la gente nos lo cuenta, los tutores de acogida o la gente que está con ellos. Los niños tienen rechazo. En muchos casos estas situaciones, hay pocos niños que estén a gusto viniendo aquí, o que vengan porque ellos quieran; vienen obligados, son etapas muy conflictivas, desde luego, y por no hablar del tema de menores no acompañados (...) Esos realmente sí están aquí porque quieren, pero estos traen problemas añadidos, por ejemplo consumo de sustancias, están en centros de acogida, están en casas de acogida, no están con la familia (Técnica de apoyo al alumnado extranjero de la Consejería de Educación de Asturias, 2010).

En el discurso de esta asesora técnica aparecen aspectos relacionados con una socialización diferencial que lleva a una estrategia de poder-clasificación totalizadora, que genera subjetividades diferenciadas en todo un colectivo, “los caribeños de ritmo más lento”, en consonancia con una opinión hegemónica sobre “el carácter sustancial de determinadas culturas”, en un contexto de imperialismo cultural, en donde emergen subjetividades subalternas.

Los caribeños o de la República Dominicana, pues son niños que pasan mucho frío, están acostumbrados a un ritmo mucho más lento (...) Son niños que pasan frío, son niños que están acostumbrados a que las cosas son mucho más relajadas en su país, bien por cuestiones socioeconómicas, bien por cuestiones educativas, no hay un control riguroso de asistencias; entonces aquí: “pues oye que el niño tiene que venir a clase todos los días”(…) **es otra mentalidad**, vienen de otra **cultura completamente distinta** (Técnica de apoyo al alumnado extranjero de la Consejería de Educación de Asturias, 2010).

El discurso del Inspector de Educación nos sitúa como una mejora en la percepción de las familias el acceder a un puesto escolar en la sociedad receptora y en la necesidad de buscar fórmulas que no “saquen” al alumnado de los centros, sobre todo en el caso de aquellos/as que tienen que aprender la lengua vehicular de la enseñanza, considera que ya viven suficientes cambios como para incorporar otro más y que, por otra parte, no se necesita tanto tiempo para adquirir este aprendizaje. No está por tanto de acuerdo con el diseño de las Aulas de Inmersión Lingüística, considera que es mejor incorporarlo al aula ordinaria y que reciba los apoyos necesarios. Respecto al acceso a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) del alumnado de 15 años, considera que siempre se tiene en cuenta **el interés superior del menor**.

Pone el acento en desarrollar medidas de **enganche escolar** para los que están en el sistema educativo. Lo relata de la siguiente forma:

Lo que quieren las familias es un puesto escolar, valoran bastante el sistema educativo, vienen de zonas latinoamericanas deficitarias, saben que mejoran (...) en Primaria si desconoce el idioma en tres o cuatro meses lo consigue (...) Bajarle uno de los cursos es bastante crítico (...) al alumno hay que darle lo que se puede hacer con él, el pedirle a un alumno cosas en las que no puede o no entiende es un absurdo (...) ya tiene bastantes cambios, como para introducir uno más (...) el caso es que cada institución tiene que dar respuesta (...) Se valora el interés superior del menor (...) quién está escolarizado ya, cualquier **medida de enganche sería un objetivo** (Inspector de Educación, participa en la Comisión de Escolarización).

Nos interesa que emerja el discurso de una **alumna del Máster en Español Lengua Extranjera (MELE)**, que realizaba sus prácticas en el centro C7, en tanto que pone el acento en la necesidad de una formación de los agentes educativos para poder acompañar de manera adecuada a un alumnado que está pasando por una situación de **vulnerabilidad y de estrés** a la que tenemos que dar respuesta. Lo expresa de la siguiente forma:

Yo creo que tú puedes tener una idea de las fases, pero cada caso es tan complejo, tan diferente. Yo cuando lo comentamos en clase, yo decía es que igualmente me parece uno de los momentos más importante que una persona pueda pasar y creo que hay que hablar de ello, dedicarle tiempo y darle la importancia que tiene. Que seguro que muchos no deciden venir aquí, también porque su familia viene por supervivencia básicamente, entonces ya es un **factor que condiciona la enseñanza**, así te acercas a él. Yo creo que eso requiere más estudio por parte de los profesores, yo creo que requiere mucha más formación de la que tenemos (...) Les entiendo bien, sé que es **duro el proceso**, y que estar en otro país implica muchas **dudas sobre ti mismo**, pero bueno, yo creo que el **aprendizaje y la madurez** que puedes conseguir en este tipo de experiencias (Alumna MELE).

El discurso del **Técnico de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda** nos sitúa ante un límite en el discurso, que es el desencadenado por los menores no acompañados (MENAS), en donde la vulnerabilidad y el estrés migratorio al que se enfrentan confieren unas características diferenciales al duelo migratorio que pueda padecer (Bargach, 2010; Pereira, 2011). La cuestión es acercarse al origen del malestar, que se localiza en áreas profundas de la persona, y abordarlo con una estructura de colaboración entre los servicios públicos que intervengan en estos casos. Lo narra del siguiente modo:

Ejemplo, un chaval procedente de Marruecos, con una vida destrozada, no se quieren ni valoran (...) constantemente probándose y ensayando cosas, se están destruyendo (...) rechazan a los que le rodean (...) solos no podemos (...) instituciones escolares con muchas dificultades para atender a estos chicos (...) No mejora en **chavales en crisis profunda** (...) El convenio con salud mental es fundamenta (...) más que un convenio, un **compromiso** de colaboración en la investigación sobre una forma de atender a estas personas que mejore la atención que le estamos prestando ahora (...) cualquier avance puede ayudar a **aliviar tanto sufrimiento** de estas personas (...) Un chaval cuando entre por la puerta destrozándolo todo, cagándose en todo, dando patadas, haciéndose

cortes, está sufriendo como un condenado (...) Si podemos hacer algo para aliviar ese sufrimiento, yo creo que estamos haciendo algo importante para esa persona (Técnico de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda, 2010).

De nuevo la importancia de una intervención conjunta entre los servicios públicos para dar una respuesta a las necesidades socioeducativas de la población que se atiende, desde un enfoque basado en el interés superior del menor y de los derechos humanos. Ponerse de acuerdo en los factores de protección y riesgo, desde una perspectiva de cada caso particular, nos interpela como profesionales de la ayuda (Tizón, 2014).

8.1.3.2. Sobre los retos y cambios necesarios para una educación inclusiva y una praxis de calidad

En este apartado exploraremos, de manera breve, los límites del discurso que plantean los/las profesionales de la ayuda en el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva.

La asesora técnica de atención al alumnado de origen extranjero, de la Consejería de Educación de Asturias, plantea el primer reto en la necesaria formación del profesorado, y otros aspectos relacionados con la dotación de recursos o creación de un dispositivo, como sería un **Centro Regional de Educación Intercultural** que **centralizara** recursos humanos y materiales. Lo justifica en tanto que un gran tema sería la evaluación inicial del alumnado, por lo que se necesitaría la coordinación del profesorado especialista en español segunda lengua (EL2), un orientador/a, un trabajador/a social. Se trataría de derivar casos. Plantea la valoración del alumnado con necesidades educativas especiales como un tema muy importante, al que no estamos preparados/as, sobre todo si “son de otras lenguas”. Claramente prefiere el modelo de inmersión lingüística que se aplica en Primaria, en donde el profesor/a especialista en la enseñanza del EL2 se desplaza al centro en donde está escolarizado el alumno/a. De este modo este alumnado no tiene que acudir a otro centro distinto del suyo, como ocurre en la actualidad con el modelo de AIL. Considera que es fundamental que los centros dediquen los recursos al apoyo de este alumnado, ya que considera que existen suficientes recursos. Por otra parte, considera un gran reto “en abstracto” la no asimilación y valoración de la otra cultura, la inclusión educativa, que se sientan bien. Y esto conduciría a los “abstractos enormes de la inclusión educativa”, integración como es debido, participación de familias, etc. El límite del sistema educativo que se perfila desde este discurso está clarísimo: **si la inclusión es un abstracto, lo que es concreto, y por tanto “real”, es la asimilación**. Por lo que la posición que plantea esta profesional es acorde con el discurso de la educación compensatoria y pluricultural: aunque plantee como deseo la existencia de programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, ya que los localiza en los márgenes del sistema (a través de ONG, etc.), no actuando como un antídoto ante el problema de la asimilación cultural y del rechazo a la propia cultura, tal y como señala esta asesora. En consecuencia, la interculturalidad limitada

al tema de recursos, en un contexto de implementación de políticas asimilacionistas, supone tocar con el límite de la posición clientelar-liberal del discurso de las élites económicas y políticas (loé, 2013).

El inspector que forma parte de la Comisión de Escolarización plantea que sean los equipos del profesorado los que saquen sus propias conclusiones sobre los métodos de trabajo y cuestiones prácticas realizadas. Y que lo que se ha conseguido se convierta en un referente. Considera que un referente es lo logrado en la integración del alumnado con NEE. Sin embargo, de nuevo el currículo se mantiene como “inalterable”. En la realidad no ha tenido lugar una educación inclusiva, sino una integración-asimilación a un currículo dado, y la lógica que lo ha hecho posible ha sido las adaptaciones curriculares individualizadas, y la provisión de recursos en función de catalogaciones, con la lógica perversa de asociar alumno/a al profesional específico. De nuevo el límite lo encontramos en **la lógica asimilacionista del currículo y en la generalización de las políticas de carácter compensatorio.**

El asesor técnico de la sección de familia de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda plantea como reto aliviar el malestar de las personas que tanto sufren (MENA). Y para ello comenta que se tiene saber de experiencia acumulado, por lo que se pueden ensayar soluciones con una probabilidad alta de acertar. Plantea como reto trabajar en colaboración. Los límites: ¿se trataría de trabajar desde la prevención para lograr el ajuste de la persona a un sistema socioeconómico que produce y exportar precariedad?, ¿qué experiencias se ponen a disposición de los agentes socioeducativos con el fin de transformar la realidad que recrea las situaciones de desigualdad de partida?

El **profesorado de las aulas de inmersión lingüística (AIL)** reconoce, con carácter general, la **situación de duelo** que vive el alumnado que atienden y también son conscientes de que el profesorado y los equipos directivos de los centros viven como un problema su atención educativa, sobre todo si se da la circunstancia de que desconocen la lengua vehicular de la enseñanza. Reclaman, por tanto, una mayor sensibilidad hacia este alumnado, y no percibirlo ni como un problema ni como un peso, así como proyectar unas altas expectativas sobre su aprendizaje y sobre sus familias. Con estas últimas se reclama una **mediación intercultural**. También se reclama establecer **redes entre los diferentes sistemas públicos** y favorecer la participación de las personas extranjeras (P2_AIL C1). También son conscientes de las **necesidades afectivas**¹¹⁵ que presenta este alumnado (el duelo asociado a la migración es una reacción a una pérdida) y la necesidad de que **no “se pierdan por el camino”** y se descuelguen del sistema educativo. Para ello consideran que es necesario conocer a qué están

¹¹⁵ Tanto la orientadora como la tutora de acogida consideran que manifiestan duelo “*por todo, hasta por el clima, desde los sentimientos hasta la piel*”, por lo que considera importante no desubicarlos más si asisten al AIL, en todo caso, es importante la figura de la TA como referencia y vínculo del alumnado. Plantean que la presencia de los maestro/as en los institutos es muy importante ya que ha llegado alumnado sin alfabetizar con 12 años. Resuelven el problema de la evaluación a través de un informe cualitativo. También consideran que la opción del bachillerato nocturno es una opción educativa muy adecuada, sobre todo para las chicas (P1P2_OR TA C63).

acostumbrados y ser conscientes de que hay un **duelo escolar**: el efecto de los suspensos y la percepción de no poder avanzar genera unos efectos limitantes, unas subjetividades devaluadas, en donde es necesario “animarles mucho”. Por otra parte, el **“salto” que experimentan al pasar de un AIL a un Instituto**, en tanto que **“dos mundos sin conexión”**, agudiza la situación de incertidumbre y de **vulnerabilidad escolar** que padecen (P1_AIL C1; P2_TA C7). Un caso especial es la vivencia del cambio que experimentan los menores no acompañados, el choque de expectativas es aún más intenso y la necesidad de trabajar más coordinadamente también. No obstante, se considera necesario, por parte del profesorado, el desarrollo de una actitud de sensibilidad y apertura hacia unas personas que, en el fondo interno, tienen mucho miedo y necesitan percibir que hay una preocupación hacia la situación que están viviendo. Hay que pensar la continuación en los centros de la enseñanza del español segunda lengua, pero ante todo lo importante es que la **persona sea abierta y receptiva. Es fundamental la sensibilización general al profesorado; que se pongan en el lugar del alumnado. La administración tendría que entender lo que ocurre en “el campo de batalla” y apoyar al profesorado.** Es importante, no obstante que exista una convivencia real entre los denominados extranjeros y autóctonos y no que cada uno se atrinchiere en **su coto** (P1_AIL C1).

En general, el **profesorado de las AIL no cuestiona este dispositivo**, lo que sí se preguntan es cómo puede mejorarse la transición de dicha aula a los centros educativos y, en algunos casos, de qué forma se puede **interculturalizar el currículo y los centros desde un enfoque antirracista**. Y es en este contexto, en la respuesta al primer interrogante, como surge la necesidad de las aulas de acogida en los centros de secundaria. *“El aula de inmersión no tiene sentido si no hay un aula de enlace en el centro de referencia. Y esto tiene que estar establecido en septiembre”* (P1P2_AIL C40). En este caso, estas profesionales nos están dando la clave sobre el modelo de itinerario de la “inmersión lingüística” (AIL + AA + TA + apoyos si se necesitan), que en cada centro se constituya un AA, con un horario específico y con profesorado comprometido; y que haya una persona de referencia, la tutora de acogida (TA), la profesora de servicios a la comunidad (PTSC) (P2_PTSC C45). En todo caso, la cuestión es **problematizar este dispositivo**, en el sentido de plantearse si está al servicio del alumnado, en una óptica inclusiva, en donde todo el profesorado se hace responsable de la enseñanza de la lengua vehicular del aprendizaje, o bien la óptica es de exclusión. La diferencia entre perseguir un tipo de finalidades u otro, contribuye a recrear diferentes subjetividades, bien orientadas hacia el éxito educativo o bien hacia la exclusión del sistema. *“Tengo claro que el centro debe tener sus propios recursos y atender a sus alumnos. Se tienen que responsabilizar de la diversidad que tienen que asumir, y tienen que disponer efectivamente de profesorado formado al respecto y de aulas y de horarios”* (P 1_AIL C40). *“Se considera que el alumnado está en nuestras manos y que toda acción que se pueda hacer en las escuelas depende de nosotros, por lo que hay que ser prudentes”* (P1_AIL C48). En este sentido, en algunos discursos desplegados se critica que en los centros de referencia no funcionen bien las tutorías de acogida (TA) ya que el salto del alumnado al aula ordinaria no está contemplado y muchas veces se asigna profesorado para completar horario. No hay una conciencia de la necesidad de una

intervención específica y de que las aulas de acogida funcionen y estén bien organizadas (P1_AIL C7). La apuesta en el terreno de la formación del profesorado sería en base a la *constitución de seminarios y grupos de trabajo que dieran respuesta a las necesidades que surgen en el día a día del centro y en la escolarización de este alumnado* (P1P2_AIL C40). Ante la situación de duelo que vive el alumnado, y al “miedo a perder su identidad”, se plantea el fomento de la lengua materna. En todo caso se considera importante no tomar decisiones rápidas con este alumnado, como por ejemplo las repeticiones, o “bajadas de nivel”, cuando el objetivo primordial sería la adecuada socialización. Se pide que la Administración facilite herramientas al profesorado, que los comprendan y que compensen con horas el trabajo que tienen que realizar, dada la complejidad del mismo. Se tendría que incorporar la interculturalidad a todo el mundo. El **trabajo en equipo** del alumnado constituyéndose en una cooperativa se considera que es una forma adecuada para el aprendizaje de las competencias, el desarrollo de la autoestima, y contribuye a la necesaria socialización e integración (P1_AIL C7). La cuestión es: trabajo en equipo sí, pero ¿para favorecer una escuela pluricultural o transcultural? Ya que la respuesta a esta pregunta conlleva diferentes estatutos de ciudadanía: la ciudadanía equiparada o la crítica - instituyente (Ioé, 2013).

En general el discurso del **profesorado de las tutorías de acogida (TA)**, cuando se le pregunta por sus aportaciones para una educación de calidad, hace hincapié en aspectos vinculados directamente con la necesidad de que se realicen cambios normativos que permitan tratar al colectivo del alumnado de origen extranjero, caracterizado por la lógica este colectivo como al alumnado con necesidades educativas especiales, con el fin de favorecer su **integración**¹¹⁶ al sistema (P1_TA C45). De nuevo aparece un límite claro y es del modelo **asimilacionista y compensador**, alejado de una educación inclusiva, y alimentado por las lógicas burocráticas-administrativas de catalogación y evaluación. Esto es así debido a que las adaptaciones curriculares significativas se realizan sobre la base de un currículo que se considera “fijo, compacto” y marcadamente etnocéntrico, en donde solo cabe realizar aproximaciones graduales al mismo, a través de diferentes niveles de “certificación competencial”. Por tanto, lo que parece un avance para la integración consiste en reclamar que en vez de certificar que no se ha llegado al nivel marcado por el grupo al que se adscribe el alumnado, se puedan realizar niveles de certificación intermedios (de cursos anteriores), esa es la lógica de las adaptaciones curriculares significativas que mantienen inalterable el currículo escolar, pero cuyos efectos perversos no se hacen esperar, y es la falta de obtención de la titulación en la E.S.O. del alumnado al que se le ha aplicado estas “adaptaciones curriculares significativas” por no haber

¹¹⁶ En el discurso de una tutora de acogida que también imparte clase en el aula de acogida del centro C1, se percibe la evolución que ha sufrido su discurso, fruto del trabajo en estos dispositivos y el límite en el mismo. **No considera adecuado un curso puente**, como algún miembro del claustro lo desearía. No tienen un principio ni un final, este alumnado se incorpora a lo largo del curso, por lo que incluso se iría quedando fuera del curso puente. **Ella antes pensaba en que el curso puente era una opción**, sin embargo ahora que tiene experiencia, lo desaconseja. Ella creía que en un año se pondrían en el nivel necesario en el curso ordinario. Esto no es posible, y considera necesario **que estén desde el principio con el resto de sus compañeros**, que se vayan integrando en la sociedad española. Hay una clase en 4º de ESO con 14 nacionalidades, cuyo alumnado ha pasado por diferentes dispositivos: AIL y AA, por lo que la integración del resto del alumnado de reciente incorporación es fácil, actúan de “puente” y no es necesaria la sensibilización intercultural (P3_TA C1).

adquirido el nivel marcado en las competencias denominadas básicas, o claves, y en los objetivos generales de la etapa. La distancia cada vez se hace mayor y se contribuye a fijarla. Por otra parte, no hay que olvidar “el culturalismo etnocéntrico¹¹⁷” que genera categorías rígidas, etnocéntricas, esencialistas e impuestas al alumnado de origen extranjero, cuando se explican las causas del bajo rendimiento escolar. En este caso la matriz colonial del poder en cuanto que creadora de un modelo social de clasificación (a nivel étnico, epistémico, de género y lingüístico) legitima y naturaliza situaciones materiales y simbólicas de subordinación y subalternización. El efecto es jerarquizar las culturas en más o menos civilizadas, con efectos en la configuración de una ciudadanía restringida y estratificada. Solo desde un enfoque intercultural antirracista es posible acabar con la inserción subordinada.

Por otra parte, este **profesorado de las tutoría de acogida** (TA) también reivindica más horario para poder desarrollar sus funciones (con las 3 horas es insuficiente), en esto coinciden con la asesora de atención al alumnado extranjero de la Consejería de Educación. Más horas para la atención y que se constituyan en el centro aulas de acogida (AA) independientemente de las ratios establecidas por las disposiciones legislativas. Reivindican que el profesorado de estas aulas de acogida tenga responsabilidades sobre la evaluación de este alumnado (en la lógica de las adaptaciones curriculares), ya que de lo contrario el alumnado que asiste a las mismas se *desmoraliza* por las calificaciones negativas obtenidas, en donde se da la circunstancia añadida de que *pierden el ritmo de las clases* de las aulas de procedencia (P1_TA C45; P2_TA C7). Consideran que las aulas de acogida sirven para la integración al sistema, aunque el itinerario que sigue el alumnado es claramente “marginal¹¹⁸” por los efectos que provoca: *en el mejor de los casos, llegan, repiten y se incorporan a diversificación; poco a Bachillerato; muchos no titulan. Todos los del AA se incorporarán en PCPI, menos uno que irá a diversificación* (P2_TA C7).

¹¹⁷ En el caso de la tutora de acogida del C7, en las razones de que aduce para la falta de esfuerzo asocia procedencia geográfica, pobreza y pasado colonial: “*se nota lo que más lo académico, la diferencia es muy grande. Depende de los países, cuanto más pobre es el país, peor sistema educativo y también un poco de idiosincrasia de cada país (...) Ecuador vienen de zonas pobres, pero tienen más mentalidad de esfuerzo; la República Dominicana es de lo peor, tienen un sistema educativo malísimo, mucha pobreza y luego pues tienen menos inculcado la mentalidad del trabajo y de esfuerzo. Por razones históricas, siempre trabajaron como esclavos y no están motivados para el trabajo* (P2_TA C7).

¹¹⁸ La tutora de acogida (P2_TA C7), en un centro en donde hay AA y AIL, da cuenta del carácter marginal del alumnado que participa en estos programas, al manifestar la percepción que tiene el resto del profesorado en cuanto al “efecto llamada” que pueden provocar estos dispositivos, y que emerge en el siguiente fragmento de discurso: *En el claustro hay las quejas que al tener el AIL, se va a producir “un efecto llamada” al alumnado de origen extranjero. También está la idea en el profesorado de que en estos programas “vive muy bien”. ¡Qué difícil es! También se ponen de relieve la segmentación que se produce entre el profesorado que imparte clase en estos dispositivos y el resto del profesorado, en tanto que se les asimila con cierto privilegio, por tener que atender a pocos alumnos/as.*

Con carácter general, entre el **profesorado de las AIL, de las AA y de las TA** se plantea la necesidad de que la administración resuelva de manera específica la situación de los menores no acompañados (**MENA**¹¹⁹), se hace hincapié en su reparto y en que se regulen los programas de formación ocupacional a los que puedan acceder, se considera que no “encajan” en la estructura de los centros.

En el **discurso de los orientadores y orientadoras** de los centros públicos, desplegado en las respuestas emitidas al cuestionario sobre la situación educativa del alumnado de origen extranjero en Asturias (2010), un 82% considera que en los diferentes planes y programas se recogen explícitamente objetivos que promueven una educación intercultural, si bien ese porcentaje baja hasta un 49% cuando se les pregunta por la existencia de protocolos propios disponibles cuando se matricula el alumnado de origen extranjero, y llega al 68% cuando se pregunta por el diseño de actividades específicas para favorecer la convivencia intercultural. Por otra parte, el 56,1 % de los orientadores/as afirman que hay un/a profesional de referencia encargado de la acogida al alumnado extranjero recién incorporado (ítem 28); este porcentaje alcanza el 100% en los centros privados-concertados que participaron en el estudio. Un aspecto reseñable es que el 95% de los orientadores/as de los centros públicos consideran que no hay dificultades de convivencia debido a la escolarización del alumnado extranjero (ítem 31); sin embargo, cuando responden a la pregunta de si ha habido algún conflicto, éstos se deben a insultos y comentarios racistas, aspecto que solo es posible abordar desde los presupuestos de una **educación antirracista**. Algo que, por lo que observamos, en el análisis de los discursos desplegados en el trabajo empírico de esta investigación, está lejos de conseguirse al sustentarse solo por las prácticas minoritarias desarrolladas por el profesorado que podemos reconocer perteneciente a la **comunidad discursiva de la política cultural** (Rodríguez, 2003, 2015). En todo caso, un 35% de los orientadores/as consideran que la actitud de la población autóctona hacia los inmigrantes ha mejorado, frente a un 54% que consideran que se mantiene sin cambio (ítem 34); este dato nos muestra que no hay un rechazo manifiesto. Sin embargo, el 77% considera que es prioritario diseñar actividades de **sensibilización dirigidas al alumnado**, para la acogida de sus compañeros/as de origen extranjero (ítem 30).

En relación con la **formación del profesorado**, el **86%** de los orientadores/as de los centros públicos consideran que es necesaria una **formación específica para el profesorado que imparte español segunda lengua** (ítem 37), disminuyendo este porcentaje cuando se trata de la necesidad de una **formación específica de educación intercultural dirigida a todo el profesorado** del centro (ítem 38), y alcanzando el valor del **70,2%**. Por otra parte, **solo el 60%** de los orientadores/as considera que el centro debe contribuir al **mantenimiento de la lengua y**

¹¹⁹ M^{ra} José Aguilar y Daniel Buraschi (2012) plantean que es necesario problematizar las características etnocéntricas supuestamente universales de los adolescentes y problematizar las categorías de análisis que utilizamos. En materia de derechos, el colectivo categorizado como MENA son menores, pero hay que negociar con ellos/as nuevas formas de concebir la adolescencias, en concreto, cuando se plantea la necesidad de diseñar programas educativos, itinerarios de inserción laboral o la interpretación de eventuales conflictos que surjan. (p.8).

cultura de origen (ítem 35). Con estos elementos podemos afirmar que nos encontramos ante los límites del discurso general desplegado por los/las orientadores/as y que tiene que ver con las dificultades para instaurar como principio de procedimiento, característico de las Escuelas Interculturales, que el aprendizaje las lenguas vehiculares de la enseñanza sea responsabilidad de todo el profesorado y de la comunidad educativa y que la enseñanza de las diferentes lenguas maternas se articule a través de un programa específico y riguroso (Red de Escuelas Interculturales, 2014).

Con respecto a las peticiones que el colectivo de orientadores/as de los centros públicos de Asturias realiza en el 2010 a la Administración educativa asturiana, destaca que un **79%** considera que no son suficientes las medidas que pone en marcha para la atención de las **necesidades educativas del alumnado de origen extranjero** (ítem 40). En general se piden más recursos para la inmersión lingüística y para la acogida, que sean independientes de las ratios establecidas desde la Administración. Si existen necesidades, en este caso lingüísticas, **hay que cubrirlas con los recursos humanos y materiales que sean precisos**. Ya que de lo contrario, no estaríamos teniendo en cuenta el **interés superior del menor**. También se pide **mayor claridad normativa, que atienda a las excepciones, y con la posibilidad de realizar AC significativas para el alumnado de origen extranjero con gran desfase curricular**.

Por otra parte, en cuanto a los **retos y exigencias** que plantea la escolarización del alumnado de origen extranjero a una educación de calidad, los orientadores/as, en su respuesta a esta pregunta del cuestionario (ítem 41), despliegan discursos que claramente nos muestran los límites de sus discursos. Así, consideran que son necesarios más recursos humanos y materiales, una normativa específica de evaluación que permitan adaptaciones curriculares significativas no asociadas con “dificultades permanentes” (éste es un límite en la lógica de las adaptaciones curriculares), la normalización curricular y la flexibilidad del sistema educativo para permitir una adquisición adecuada en el nivel de Español segunda lengua. La **Inspección** debería facilitar esta flexibilización curricular que se demanda, colaborando con los centros. A los **equipos directivos** se les pide una gestión adecuada y justa de los recursos, actuando con creatividad, apertura y flexibilidad, con una mayor sensibilización y preocupación hacia los aspectos pedagógicos. En cuanto al **profesorado** demandan una mayor formación intercultural con el desarrollo de acciones innovadoras y una mayor sensibilidad, implicación y apertura pedagógica. A la **universidad** se le pide la incorporación de la formación en interculturalidad en la formación inicial del profesorado y una mayor vinculación teoría – práctica. A otros **agentes sociales –servicios sociales y familias–** se les pide una mayor **coordinación** entre todas las instancias socioeducativas y sanitarias, al tiempo que se favorezca la participación de todos los agentes sociales en el proceso educativo del alumnado.

El profesorado de Servicios a la Comunidad tiene una función clave en la relación con las **familias y en la lucha contra las desigualdades** en el sistema educativo, teniendo que orientar su praxis hacia las prácticas de inclusión. En Asturias, en el curso 2009/2010, no había en todos

los centros esta figura y era una demanda que se recogió en el trabajo de campo. El nuevo Decreto que regula la Orientación educativa en Asturias (D 147/2014 de 23 de diciembre) prevé, en el caso de Secundaria, la incorporación de este perfil profesional, en la plantilla de los Departamentos de Orientación. En cursos anteriores se vinculaba la dotación de este recurso al centro, a la implementación del programa PROA. Si bien en el Anexo 2 se recoge de forma más completa las aportaciones de este profesorado para desarrollar una atención de calidad, en este apartado solo recogeremos aquellos aspectos que nos permita vislumbrar los límites de los discursos que despliegan. En general plantean la necesidad que tienen las familias de percibir a los profesionales de la ayuda como alguien en quien puedan confiar, ya que suele pasar por momentos duros o difíciles. Si la familia desconfía de la institución y de la ayuda que se le pueda dar, quien pierde es la familia. La percepción que se tiene es que las familias están muy perdidas; a veces, con unas expectativas que no se corresponden con la realidad. Es necesario trabajar con estas familias para que *“puedan ubicar las posibilidades reales que tienen sus hijos y lo que ellos pueden poner”* (P5_PTSC C63). A esta profesional le genera dolor ver que *“es gente que trabaja y que está muy machacada”* con horarios larguísimos y con tantos problemas y **formando parte de una cadena** en donde son, a veces, el hilo de salvación. *“Que honestamente lo que pueden hacer es mandar a sus hijos al centro y que aprovechen esta oportunidad, porque pedirles más es pedirles muchísimo”*. Las complejidades en las relaciones familiares, creadas por las reagrupaciones familiares, suponen situaciones de mucho estrés, ya que se producen situaciones de no reconocimiento a las figuras maternas como fuente de normas, dado que sus criaturas se han criado en otro contexto y con otras figuras de apego (abuelas, tías, etc.) (P5_PTSC C63; P2_PTSC C45). *“Por otra parte, las madres tienen la sensación de peligro por todas partes”* (P2_PTSC C45). Una clave para la intervención sería realizar un enfoque en donde *“detrás de cada problema hay una prioridad para una atención de calidad”* (P5_PTSC C63). Por tanto, no cree que sea tanto cuestión de pedir recursos como de **redistribuirlos y sacarles el máximo**. Lo que sí pide a las personas en general es que **no tengamos un doble discurso**, *“que lo que queremos para los demás que también sea para la gente con la que estemos trabajando. Lo que queremos sea para todos igual”* (P5_PTSC C63). *El campo de la orientación es el campo de la ayuda, se trabaja con personas, hay que desburocratizarlo y acompañar a las personas en sus procesos* (P2_PTSC C45). Esta última profesional refiere el caso de una alumna adolescente que se define de la siguiente forma: *“yo soy musulmana, estoy aquí, llevo velo y voy viendo, os veo a vosotros”*. En este caso la mirada de esta alumna interpela a esta profesional, en el sentido de que en un contexto institucional que podemos definir opresivo (por la violencia sistémica e institucional), las subjetividades que se construyen pueden resistirse a tener una función subalterna al estar configuradas por unas estrategias de poder – clasificación, que generan a “las otras”.

Considera que hay **malentendidos**¹²⁰ en el centro educativo que hay que abordar, referidos a las personas y a sus creencias, inclusive las religiosas. Por tanto, es necesario abordar en las clases *“los temas afectivos, emocionales, de relación con las familias, no desarrollar prácticas ni de proteccionismo, ni maternalistas o paternalistas, así como evitar el comentario de lo ajeno en los claustros, en las reuniones de equipo docente, porque ya no les estás dando **equidad** en la educación. Entonces tienes que plantearte cómo sacar lo mejor de este alumno, que a lo mejor no es lo que te mandan o lo que tenemos que enseñar”* (P2_PTSC C45). Esta profesional reivindica unas formas de ejercer el poder que pueden ser disidentes con lo establecido, sobre todo cuando de lo que se trata es de atender al **interés superior del menor**. En todo caso, *“es básico la coordinación de todos los que participan con el menor, por su interés, por el interés superior del menor (...) es fundamental la coordinación de los servicios públicos del barrio”* (P2_PTSC C45). Y esto supone no contribuir a la creación de prejuicios que minusvaloren determinadas identidades por el hecho de ser diferentes. Por otra parte, también plantea que los **programas de diversificación**¹²¹ son muy importantes, sobre todo para el alumnado extranjero, los colectivos desfavorecidos; también los **PCPI**, aunque considera esta profesional que habría que flexibilizar su formato. La cuestión es adónde conducen estos dispositivos pedagógicos, ¿a una atención en equidad? Si hay una sobrerrepresentación del alumnado extranjero en estos dispositivos, lo que nos está indicando es el **carácter compensatorio** de la educación dirigida a estos colectivos, y la distancia que se establece con una educación verdaderamente inclusiva; siendo éste un límite claro del sistema, en el establecimiento de dispositivos específicos con diferente valor social, que rompen la equidad en educación y la pretendida justicia curricular (Slee, 2012).

Conocer las **situación emocional** por la que están pasando las personas, darles tiempo y tener paciencia para que se adapten a las nuevas situaciones, supone entender el duelo, las *“relaciones disfuncionales”* en los procesos familiares, y cómo lo emocional afecta al aprendizaje (P1P2_OR/PTSC C57). Y todo ello pasa por crear las condiciones en los institutos para poder desarrollar formas de **trabajo en equipo** ante los retos que nos plantean como profesionales los nuevos contextos socioeducativos. Esto supone interpelar a la administración educativa para que evite *“el acoso burocrático y la imposición de que los equipos docentes logren el 85% de los objetivos”*, cuando lo que hay que hacer es *“trabajar con los chavales y trabajar bien, no con la imagen, ni con las Memorias, ni en relaciones piramidales en la toma de decisiones”*, que impiden valorar incluso el progreso y las mejoras que tienen lugar en los procesos educativos del alumnado en general, y del alumnado de origen extranjero en

¹²⁰ La profesora de Servicios a la comunidad del centro C45, en donde se desarrollan programas de educación afectivo sexual, plantea lo siguiente en relación a la participación del alumnado en el mismo, en las horas que ofrecen dicho programa, en el espacio de alternativa a la religión: *“intento que sean ellos los que decidan si asisten o no a las sesiones, ya que puede existir mucho choque cultural. Pero en el momento que se lo explicas y que la base es el respeto, suelen comprenderlo. Las chicas suelen observar mucho a las profesoras, cómo se mueven, cómo gestionan los temas a los que ellas dan importancia: somos un referente, les interesa conocer nuestra opinión sobre esos temas”*.

¹²¹ Tanto la orientadora como la tutora de acogida plantean como adecuadas y necesarias estas medidas de atención a la diversidad por el *“desfase curricular”* que presenta el alumnado: **Diversificación y PCPI son opciones formativas adecuadas que dan salida a las necesidades educativas de alumnado que presenta desfase (alumnado de origen latinoamericano)**.

particular (P1_OR C57). En conexión con esta cadena de significantes, se reclama también la necesidad de que la administración revise el tema de la **planificación educativa, y el papel de las Comisiones de Escolarización**, que eviten la concentración del alumnado de origen extranjero en determinados centros públicos (P2_PTSC C57). Esto nos lleva a reflexionar sobre los mecanismos de segregación urbana y socioeducativa y las formas en que el racismo institucional atraviesan el espacio social, en donde se hace necesario imaginar otras formas políticas, prácticas y procedimientos que no limiten los derechos educativos, sociales, políticos y económicos de las personas en función de su lugar de nacimiento, “etnia”, clase social y género. Máxime cuando los estudios empíricos realizados con profesionales de los servicios sociales y de la educación nos muestran el círculo vicioso que se establece entre el racismo institucional y el racismo social (Aguilar y Buraschi, 2012), vehiculizados a través de la matriz de la colonialidad del poder (Castro y Grofosguel, 2007), que genera un modelo de clasificación social que jerarquiza a las culturas y legitima prácticas de subordinación sobre las personas migrantes racializadas, que favorecen su **inserción socioeducativa subordinada**.

8.2. A MODO DE SÍNTESIS: PRINCIPALES RESULTADOS

En este apartado retomaremos las finalidades de esta investigación recogidas en el apartado 7.1. de la tesis, con las que pretendimos conocer cómo las/los adolescentes de origen extranjero construyen sus identidades en los centros educativos de secundaria de Asturias, y en determinados dispositivos pedagógicos diseñados expresamente para atenderles, utilizando como categoría de análisis la **vivencia de duelo** que experimentan ante las pérdidas y cambios a los que tienen que hacer frente, en conexión con otras categorías como **identidades, discursos y poder**. También hemos intentado explorar el discurso que las/los **profesionales** que atienden al alumnado denominado de origen extranjero, despliegan ante el significativo duelo migratorio (u otros duelos), así como los retos a los que se enfrenta el sistema educativo para propiciar una educación de calidad verdaderamente inclusiva. En resumen, creemos que hemos realizado las siguientes acciones, vinculadas con las **finalidades de esta investigación**:

- Hemos realizado un **estudio en profundidad de dos casos** de adolescentes, en su singularidad, intentando tejer sus voces con las de los/las profesionales que trabajaban con ambos, y con las de sus madres.
- Se exploró cómo los **orientadores y orientadoras de los centros de secundaria de Asturias, percibían la realidad educativa del alumnado extranjero**, a través de un cuestionario que nos ha permitido realizar un análisis general sobre la situación educativa de este alumnado y cómo ésta determina la configuración de identidades académicas. Por otra parte, se analizó la categoría analítica *duelo migratorio* a partir de los resultados reflejados en el cuestionario, en la pregunta sobre las variables que consideraban que podrían influir en la trayectoria escolar del alumnado extranjero. Se

profundizó en el significativo duelo migratorio en las entrevistas colectivas que se realizaron, en donde participaron varias orientadoras.

- Se exploró en los **profesionales directamente implicados en la atención socio-educativa** del alumnado de origen extranjero los discursos que manejaban sobre la atención que propiciaban a este alumnado, sus necesidades y la percepción de que estuvieran viviendo una situación de duelo, asociado a la experiencia migratoria.
- Se exploró en el ámbito de la **inspección educativa, de la asesoría técnica de apoyo al alumnado extranjero y del asesor técnico de la sección familia**, cómo perciben que se está desarrollando la atención educativa al alumnado de origen extranjero, así como sus percepciones sobre la vivencia específica de un duelo asociado a la experiencia migratoria. Se amplió esta visión con la propuesta de medidas para desarrollar una atención de calidad.

El poder, la formas de inserción social de los migrantes y la gestión de la diversidad cultural

En los discursos analizados nos encontramos con que la mayoría de los profesionales entrevistados, así como el alumnado y sus familias, se ubicarían en la posición denominada **inserción formal**, y esto supone el reconocimiento de la igualdad jurídica de los migrantes y conecta con una concepción de ciudadanía equiparada, es decir, con la expresión en el discurso público de que gozan de los mismos derechos y deberes, así como de una igualdad de oportunidades. El discurso predominante es, por tanto, el de reconocimiento de una sociedad pluricultural. Esta posición es congruente con una educación para el respeto y la tolerancia así como la necesidad del establecimiento de unas leyes comunes. En el cuestionario aplicado a los orientadores y orientadoras, la postura mayoritaria era la que en el centro se gestionaba la diversidad cultural a través de la educación para la **tolerancia y la compensación educativa**, en un contexto de integración competitiva.

El alumnado que participó en esta investigación se podría incorporar en la posición básica **clientelar-liberal**, en donde se respeta la norma social con una promoción meritocrática en el marco social vigente, de hecho no se muestran muy críticos con los itinerarios educativos en los cuales se les inserta, con diferente valoración social.

Respecto al profesorado, podríamos interpretar que la mayoría se sitúa en la **comunidad discursiva de la reestructuración**, si tenemos en cuenta la aportación teórica que realiza M^a del Mar Rodríguez (2003), y que se recoge en el apartado 3.5 de esta tesis. Esta comunidad discursiva convive bien con el modelo **de sociedad pluricultural** de respeto a la diversidad cultural, en un mundo globalizado. En el fondo, hay una adaptación a los límites que marca el dispositivo pedagógico de inserción del alumnado extranjero en itinerarios educativos. Se

generan, por tanto, actitudes de dependencia por parte del alumnado, debido a la situación de vulnerabilidad escolar que viven, y al rechazo que puedan percibir del entorno sobre su “condición migrante”. No obstante, también encontramos un discurso minoritario, en profesionales cercanos a la comunidad **discursiva de la política cultural**, en donde se problematiza el tema del poder y de las minorías culturales, por lo que se buscan mayores cotas de justicia curricular, congruente con una educación antirracista. Estos planteamientos conllevan a una posición social de crítica instituyente e inclusiva, que posibilita la construcción de una ciudadanía crítica, desde un planteamiento verdaderamente intercultural (Aguilar y Buraschi, 2012; Ioé, 2012). Se trata de los discursos en donde se cuestionan los itinerarios educativos por el diferente valor social y académico asociado a los mismos (no es lo mismo un grupo de bilingüe que un agrupamiento específico de carácter compensatorio), que contribuye a que los itinerarios con menor valor social y académico sean transitados por el alumnado socialmente más vulnerable, contribuyendo a la recreación de **identidades dependientes y desvalorizadas**. En este contexto, se reclaman políticas de reconocimiento activo.

Los efectos de la **matriz colonial de poder** no solo generan prácticas institucionales racistas, de minusvaloración y jerarquización de la diferencia asociándola a un determinado origen étnico, social y de género (culturalismo etnocéntrico), sino que también es introyectada en la configuración identitaria de los propios colectivos de migrantes, a través de la constitución de una subjetividad subalterna.

Subjetividades / identidades y el discurso sobre duelo migratorio y otros duelos

Las subjetividades profesionales muchas veces se construyen en un contexto de **estrategias de poder imposición y exclusión** por parte de determinados equipos directivos que unidas a las **estrategias de poder clasificación**, puestas en marcha para la organización de los apoyos y de los diferentes horarios de los dispositivos escolares, permiten la creación itinerarios que ofrecen **expectativas diferenciadas** según la trayectoria escolar y el origen social del alumnado. Y esto tiene su efecto directo en las identidades escolares que configura el alumnado de origen extranjero que recibe apoyo escolar, en tanto que se produce una devaluación constante, que afecta a su autoconcepto. Su efecto inmediato sería la constitución de unas **subjetividades pasivas que no cuestiona el orden del sistema** en que están inmersas. También hay una concepción bastante generalizada de que el alumnado extranjero proviene de sistemas educativos en los que tienen un nivel muy bajo, lo cual se asocia con poco capital cultural. Esta concepción genera **bajas expectativas** hacia este alumnado, que se refuerza al transitar por itinerarios de apoyo, que les genera una subjetividad dependiente y frágil ante las dificultades. Por tanto, las estrategias de afrontamiento que suelen poner en marcha son de escape o de evitación, como se ha dado en el caso de Isabel, con un repliegue en el núcleo familiar.

Chicos y chicas construyen **subjetividades sexuales de manera diferenciada**. Sin embargo, no hay conciencia de este proceso, ni en Isabel, ni en muchos profesionales: un porcentaje

significativo de orientadores/orientadoras no habían observado que el género influía en las necesidades socioeducativas que podrían presentar el alumnado de origen extranjero. En las familias se desarrollan unos discursos y unas relaciones de poder que contribuyen a la creación de subjetividades diferentes entre hombres y mujeres. Este proceso se ve alimentado por la división sexual del trabajo y por la ideología del amor romántico que genera la dependencia afectiva de la mujer.

Todos los profesionales entrevistados detectan la **vivencia de duelo en el alumnado de origen extranjero**. Algunos hacen referencia explícita al duelo migratorio; otros, la gran mayoría, lo ponen en conexión tanto con la vivencia de un duelo familiar, por los cambios de roles, de exigencias, desconocimientos y separaciones vividas; como con la vivencia de un duelo escolar. Dependiendo de la función que desarrollen los profesionales ponen el acento más en unos aspectos u otros. El profesorado de Servicios a la Comunidad y algunos orientadores/as, se centran en aspectos relacionados con la necesidad de trabajar con las familias, que se encuentran desbordadas por la relación con sus criaturas adolescentes, con jornadas laborales muy intensas, en donde es importante no culpabilizar ni sobreproteger, sino generar un vínculo de confianza y de acompañamiento, favoreciendo su autodeterminación. Por otra parte, hay que tener en cuenta que un porcentaje bajo de los orientadores y orientadoras consideraban que el **duelo migratorio afectaba al rendimiento escolar**, por lo que hay que hacer un esfuerzo para el desarrollo de una formación intercultural en el profesorado, que incorpore los procesos emocionales que vivencian tanto el alumnado como sus familias. En las entrevistas en profundidad con profesionales que trabajan directamente con este alumnado, sí se tiene en cuenta esta circunstancia. Pero la cuestión es no aplicar ni un modelo culturalista ni paternalista-victimista, sino otro basado en el empoderamiento y la defensa activa de los derechos de las minorías, es decir, un modelo de intervención intercultural antirracista. Para ello hay que tener en cuenta la historia previa de estas personas, que cuentan con capacidad para autodefinirse y con poder para la acción (Aguilar y Buraschi, 2012), distanciándose de aquellos modelos que conceptualizan a la persona migrante y a sus criaturas como carenciadas, desde el marco de una intervención compensatoria para favorecer su asimilación al sistema. En todo caso, el profesorado plantea la necesidad de que se desarrolle una **legislación específica** para regular las medidas de atención a la diversidad. En este sentido, se deberían implementar dispositivos inclusivos y medidas educativas que permitan el acompañamiento al alumnado, en base a la creación de vínculos estables y “contenedores”, máxime en los momentos de mayor vulnerabilidad. Está claro que “el salto” que se da entre las aulas de inmersión lingüística, colocadas fuera de los centros escolares, y el propio centro escolar, en un alumnado que vive una particular situación de duelo, no favorece una inclusión a nivel escolar.

En el alumnado la vivencia que transmiten sobre el duelo es que **se les hace duro**. Pasan por momentos de añoranza de lo dejado atrás y realizan manifestaciones de la vivencia de un duelo escolar por el cambio de métodos entre un sistema y otro: “lo que sabían no se pone en valor”. **Se detecta duelo migratorio, duelo por la familia y por los seres queridos, duelo familiar,**

duelo por el paisaje, y duelo escolar. Perciben una **diferente comprensión de la lengua**, lo que tiene relación con el capital lingüístico, en un determinado campo social (Bourdieu). En general **valoran positivamente el trato recibido por parte del profesorado**. En cuanto al **sentimiento de pertenencia**, el alumnado entrevistado se siente mayoritariamente de su **país de nacimiento**. No obstante, la mayoría tiene el deseo de desarrollar su **proyecto de vida en España**. Se sienten del país receptor por las amistades, los apegos que van generando con el lugar, debido al paso del tiempo y las actividades que realizan, con proyección de futuro. Cuando vuelven a sus países de origen, de visita, **vivencian otro cambio**. Con el tiempo, posiblemente desarrollen una identidad mestiza. Para una correcta elaboración del duelo consideran muy importante el **tener amistades**. Valoran muy positivamente el instituto como lugar de encuentro. Perciben **manifestaciones racistas** en la sociedad y, a través de los medios de comunicación, son conscientes del prejuicio hacia los migrantes. En algunos casos, manifiestan que esto contribuye a **generar actitudes defensivas y de hipervigilancia**. Con el paso del tiempo se **“van adaptando poco a poco”**. Para ello es importante una buena estructura de acogida: amistades, profesorado comprensivo, que se pueda hablar de lo que están viviendo, etc. **Prefieren el término de extranjero** por las connotaciones tan negativas asociadas al de inmigrante.

Las familias pasan por una situación de **duelo migratorio**, a la que se añaden otros duelos: el de la familia (muertes de seres queridos), el paisaje, las amistades, etc. Migraron para mejorar el nivel de vida conjunto de la familia, y para generar mejores condiciones de promoción social para sus criaturas. Por lo que es necesario visibilizar su protagonismo en su proyecto vital y en la dimensión transnacional y comunitaria de su experiencia migratoria. Las madres se muestran **bastantes satisfechas** de la acogida que se realiza en el sistema educativo y de la atención que reciben de los profesionales que las atienden. No obstante hay que tener en cuenta las formas de racismo institucional sutil que pueden crear una sensación en las familias de estar recibiendo favores, al constituir fragmentaciones respecto a los derechos de ciudadanía que se intensifican con la fragmentación del mercado laboral que produce desigualdades en el reconocimiento de derechos en función de la clase, género, “etnia” y origen geográfico (Solé y Flaquer, 2005, citados por Aguilar y Buraschi, 2012, p. 4). No obstante, estas familias perciben más que sus hijos e hijas la situación del racismo social y la culpabilización y desvalorización por parte de los/las autóctonos/as. Se diferencian del alumnado en la preferencia que hacen del término inmigrante al de extranjero/a, ya que asocian la necesidad de migrar a la mejora de las condiciones de vida, apelando el formar parte de una humanidad común, en donde la equidad tiene que estar presente. No obstante, en el proceso de incorporación al nuevo entorno, tanto el alumnado como sus familias han vivido **experiencias de rechazo**. Hay que tratar desde un enfoque antirracista los conflictos que viven en el medio escolar y social. La tolerancia lo que hace es mantener la situación de desigualdad ya que permite que afloren estas visiones desvalorizadas de los otros o las otras, con consecuencias negativas para el desarrollo personal. Es muy importante que seamos conscientes de que la **imagen social del migrante, del/de la extranjero/a**, que se proyecta en la sociedad de acogida, tiene una enorme influencia la

construcción de la identidad de los menores (aspectos que aparecen reflejados en los grupos discusión con el alumnado), de ahí la necesidad de una **educación antirracista y un trabajo potente desde la acción tutorial**. Siendo conscientes de que no se debe asociar educación intercultural a la presencia o no de minorías étnicas o alumnado de origen extranjero en nuestras aulas. Todos y todas somos portadores de cultura, de ahí de la necesidad de un auténtico diálogo intercultural.

La necesidad de una educación intercultural antirracista

El derecho a la educación y el interés superior del menor, términos que aparecen en el discurso de algunos de los informantes que participaron en esta investigación, nos lleva a reconsiderar cómo se está llevando la atención socioeducativa al alumnado de origen extranjero, con el fin de poder satisfacer sus necesidades adecuadamente, en un plano de equidad. El momento más difícil de la trayectoria escolar se localiza en la **fase de transición entre el sistema educativo países de origen y su entrada en el centro de destino**; si bien se plantean diferencias en función de la edad, y es un hecho que estas transiciones en la adolescencia se complejizan, debido al efecto multiplicativo de los duelos. Aunque hay que tener en cuenta que habría que hablar de las adolescencias, ya que se trata de una categoría sociohistórica, cultural y relacional, sometida a procesos de cambios y resignificación.

Por parte del profesorado de servicios a la comunidad, de los orientadores y orientadoras, así como del asesor técnico en Familia, se plantea la necesidad de la **colaboración entre los servicios públicos** para atender a las necesidades socioeducativas que presenta un alumnado que es particularmente vulnerable por estar viviendo transiciones demográficas y psicosociales importantes. Se plantea, pues, la necesidad de buscar adecuadas medidas de acompañamiento en momentos de gran sufrimiento y dispositivos de apoyo escolar inclusivos.

Por otra parte, los principales problemas de adaptación del alumnado los localizan los orientadores y las orientadoras, y el profesorado de las tutorías de acogida, en que la mayoría del alumnado procedente de países latinoamericanos tiene un nivel académico más bajo, por diferencias entre los métodos de enseñanza y en contenidos, por dificultades de comprensión lingüística, así como de adaptación curricular. Es necesario, por tanto, plantear que se observan **prejuicios sobre el sistema educativo del país de origen**, dado el desconocimiento sobre las biografías escolares del alumnado y de los planes de estudio y los contenidos escolares, del país de origen. Y que esta respuesta nos da la clave sobre el planteamiento asimilacionista mayoritario, en la gestión de la diversidad cultural. La lógica de las adaptaciones curriculares pertenece a este planteamiento.

Si bien prevalecen **posiciones de educación compensatoria y educación pluricultural**, esto es posible desde el marco del **paradigma del déficit**, también se detectan “líneas de fuga”

cercanas a una concepción más inclusiva, son los discursos que hemos localizado en la comunidad discursiva de la política cultural (Rodríguez, 2003, 2015). No obstante, hay que aclarar que las lógicas burocráticas–administrativas conviven bien con los discursos de déficit, aunque aparezcan “disfrazados” del discurso de las necesidades educativas específicas y de las lógicas de las adaptaciones curriculares. El efecto, en todo caso, es una catalogación individual y una asimilación al currículo establecido con carácter general, para todo el alumnado de un mismo nivel educativo. **El trabajo psicopedagógico y docente tienen unas implicaciones éticas** en tanto que con nuestras decisiones, nuestras prácticas y nuestro discurso, contribuimos a la creación de subjetividades y éstas pueden ser frágiles, sumisas y devaluadas. La práctica de la evaluación es una decisión ética, por lo que nos debemos interpelar ante medidas que sirvan para ejercer **violencia simbólica** sobre un alumnado indefenso y unas familias que no pueden luchar por los derechos que les corresponden. Las prácticas de evaluación permiten la producción de subjetividades fragmentadas.

Hay que tener en cuenta que hay un número significativo del alumnado de origen extranjero que **abandona los estudios**. Vemos cómo se produce el desenganche escolar, en las entrevistas mantenidas con los profesionales y con el alumnado y sus familias. Se hace, por tanto, prioritario implementar medidas que favorezcan el **enganche escolar, el sentido de pertenencia al centro y el éxito en el aprendizaje**.

Hay que evitar la creación de **grupos de alumnado seleccionado** (bilingües, con muchos medios disponibles para su proceso de enseñanza-aprendizaje) y **otros grupos de alumnado al que no se atiende adecuadamente en sus necesidades educativas básicas**: el aprendizaje del español segunda lengua, la posibilidad de incorporarse al currículo ordinario con garantías de éxito, el abordaje adecuado de las lenguas maternas, etc. O bien que se realizan desde dispositivos con efectos claramente segregadores. Esto atenta contra el derecho básico a una educación de calidad, y en equidad. No debemos olvidar que el autoconcepto, la autoestima, la sensación de autoeficacia se ven mermados en el alumnado que transita en itinerarios con poco valor académico y social, afectando por tanto a la motivación. Y esto se agudiza cuando no les permitimos experimentar éxito en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los discursos desplegados hemos detectado, con carácter general, una falta de **conciencia sobre las desigualdades de género en educación, así como de la influencia de los bloqueos emocionales en el rendimiento académico, sobre todo, por estar inmersos en situaciones de duelo**. Se hace necesario, por tanto, una formación en estos aspectos, con implicación directa del profesorado, alumnado y de las familias, en plataformas de investigación-formación colaborativas. Se necesitan tiempos para la reflexión, para percibir a todos los miembros de la comunidad educativa como interlocutores válidos, y poder desarrollar investigaciones de corte cualitativo, sobre todo, desde un enfoque etnográfico, ya que es la manera de distanciarse de una lógica burocrática-administrativa de producción de subjetividad cosificada.

No podemos hablar de **inclusión socioeducativa** si no pensamos en cómo organizar el sistema, en este caso el educativo, para que las necesidades socioeducativas de todo nuestro alumnado, y en particular del denominado extranjero, estén cubiertas. Y esto supone pensar en centros educativos en donde las prácticas sean democráticas y que se tenga un fuerte sentido de lo público, del hacerse ciudadano y ciudadana en contextos democráticos de existencia. Esto nos pone en conexión con prácticas de justicia curricular.

La participación del alumnado y de las familias en la toma de decisiones democráticas, en la gestión del centro, es un camino que hay que recorrer. Sobre todo si tenemos en cuenta que hay una percepción general de poca participación del alumnado en la vida de los centros, así como de sus familias, tal y como se desprende del cuestionario aplicado a los orientadores/orientadoras y en las entrevistas en profundidad desarrolladas. Hay que favorecer **procesos de vinculación con las familias**, en concreto con las familias migrantes, teniendo en cuenta sus particulares condiciones materiales de existencia. Es importante, en este aspecto, recordar la importancia de la información/formación como derecho para decidir. Todo esto nos lleva a reflexionar sobre la **salud democrática de los centros**, y reflexionar sobre cómo se toman las decisiones; si lo organizativo contribuye a aumentar las desigualdades entre el alumnado, o a crear entornos ricos de aprendizaje para todos y todas, con el punto de vista puesto en una sociedad más justa e igualitaria.

Capítulo 9

HACIA UNAS CONCLUSIONES SIN DESENLACE

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

La necesaria articulación de las categorías analíticas “duelo migratorio”, “identidades” y “poder” con un enfoque del racismo desde una perspectiva descolonial **9.1**

Lo que la investigación realizada nos ha permitido ver (re-descubrir).
Hacia una educación intercultural crítica **9.2**

CAPÍTULO 9. HACIA UNAS CONCLUSIONES SIN DESENLACE

Necesitamos una investigación que haga al profesorado más consciente de lo que ocurre no solo en el aula, sino también en la organización de la que forma parte. Aunque habrá diferentes vías para lograrlo, sin duda guardarán relación con el “profesor investigador” de Stenhouse o el “profesional ampliado” de Hoyle, agentes comprometidos en su contexto organizativo y social. La investigación mejorará las organizaciones educativas cuando las organizaciones asuman la investigación como una función propia.

(San Fabián, 2011)

Abordamos este apartado una vez que hemos recorrido todo el proceso de investigación, en sus diversos elementos epistemológicos, metodológicos y ontológicos, de los que hemos intentado dar cuenta en los diferentes capítulos que configuran esta tesis. En todo caso, pretendemos que este capítulo sea el lugar en donde se pueda articular un discurso situado, que dé cuenta de las desigualdades socioeducativas que padecen las personas que sufren las consecuencias del **capitalismo, del patriarcado y del colonialismo**, que posibilite otras formas de educación más justas y democráticas. Por ello hemos recurrido al significante “duelo migratorio” y lo hemos articulado con el de “construcción de identidades” en adolescentes denominados de origen extranjero, en contextos de saber-poder institucionales. No tenemos la pretensión de explicar la realidad investigada desde una teoría general, sino contribuir a la producción de un conocimiento que, en diálogo con otras formas de mirar la experiencia diversa del mundo, permita celebrar su diversidad y no sufrirla. Este es el motivo por lo que en el capítulo 4 de esta tesis nos hemos acercado a los diferentes procesos de subjetivación que se producen en la sociedad capitalista, dando cuenta de las aportaciones y de los límites del enfoque postcolonial, de las posibilidades de la opción descolonial y de los planteamientos del pensamiento poshegemónico.

En todo caso, es importante no caer en una suerte de fundamentalismo epistemológico eurocéntrico, ciego a las experiencias de las mujeres en el Sur Global, por ello nos hemos aproximado a las epistemologías del feminismo “fronterizo” (Meloni, 2012) y, en concreto, a las aportaciones de la “experiencia chicana” a la teoría feminista. Nos interesó abrir la posibilidad de pensar en proyectos políticos epistemológicamente pluriversales, en donde haya espacio para una diversidad epistémicamente crítica. Y es en este horizonte político donde adquiere sentido una ética radical que permita pensar un mundo común (Garcés, 2003), en donde además del reconocimiento se necesite que una vida sea vivible con criterios de igualdad y de justicia social. Por eso hemos incorporado el discurso de Butler (2010), de Žižek (2009) y de la crítica como sabotaje (Asensi, 2011).

9.1. LA NECESARIA ARTICULACIÓN DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS “DUELO MIGRATORIO”, “IDENTIDADES” Y “PODER” CON UN ENFOQUE DEL RACISMO DESDE UNA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

Comentaremos brevemente el enfoque del racismo desde la perspectiva descolonial, apoyándonos en el análisis que realiza Grosfoguel en el diálogo que establece entre la visión descolonial de Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa, ya que va a contribuir a enriquecer y a marcar los límites de la categoría analítica de **duelo migratorio**, problematizando su alcance, a través de la teoría de **colonialismo interno**.

Las zonas del *ser* y del *no ser* en la concepción fanoniana del racismo. La línea abismal de De Sousa Santos

El racismo es siempre estructural e institucional. Para que haya racismo tiene que haber la combinación del estereotipo o el prejuicio con una estructura que lo implemente y que cree el efecto social de discriminación y segregación de un grupo sobre otro: discriminación en mercados laborales, discriminación en acceso a recursos para la educación, discriminación en acceso a espacios universitarios, segregación racial en el espacio urbano, territorial o residencial, etc. El racismo es siempre sistémico.

El racismo es una jerarquía de superioridad/inferioridad sobre la línea del humano, que ha sido producida políticamente y reproducida durante siglos por el “sistema imperialista/occidentalocéntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011). Esta línea marca dos zonas, en la zona superior de la línea de lo humano las personas allí ubicadas son reconocidas socialmente en su humanidad o seres humanos con derecho de acceso a subjetividad, a derechos humanos de ciudadanía, civiles, laborales. Es la denominada “zona del ser”. Mientras que las personas que viven por debajo de la línea de lo humano, en la llamada “zona del no ser”, son consideradas subhumanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada, y por tanto negada (Fanon, 2010). Dependiendo de las diferentes historias coloniales en diversas regiones del mundo, la jerarquía de superioridad - inferioridad sobre la línea del humano puede ser construida con categorías raciales diferentes. El racismo puede marcarse por el color, la etnicidad, la lengua, la cultura, la religión. Existe una diversidad de racismos en el mundo. Sin embargo, la racialización ocurre a través del marcaje de los cuerpos. Algunos cuerpos son racializados como superiores y otros cuerpos como inferiores.

La colonialidad de poder (Quijano, 2000) se traduce en que en un mundo imperial/capitalista/colonial la racialización atraviesa las relaciones de opresión de clase, sexualidad y género a escala global. La interseccionalidad de estas opresiones se vive de manera diferente en las dos zonas demarcadas, según Fanon (2010), por la línea de la humanidad: la zona del *ser* y la zona del *no ser*. Los sujetos en la zona del *ser* no viven opresión

racial, sino privilegio racial. Sin embargo, en la zona del *no ser*, al ser los sujetos racializados como inferiores, viven opresión racial. Para Fanon, ninguna de las dos zonas son homogéneas. Estas zonas no son lugares geográficos, sino que hacen referencia a una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centro y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local, contra grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas de *ser* y *no-ser* a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global), pero también existen dichas zonas en el interior de los centros metropolitanos y dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona de *no ser* dentro del país sería la zona del colonialismo interno (Grosfoguel, 2011).

Podemos enriquecer el entendimiento de la modernidad y su sistema-mundo capitalista/imperial/patriarcal/racial-colonial que habitamos, si a la línea que separa la zona del *ser* y del *no ser* la denominamos línea abismal que sirve para separar dos formas diferentes de gestionar los conflictos (De Sousa, 2010). En la zona del *ser*, los conflictos se resuelven a través de mecanismos de regulación y emancipación, y existen códigos de derechos civiles/humanos/laborales, espacios para las negociaciones y las acciones políticas. En esta zona los conflictos son regulados por métodos no-violentos. Sin embargo, en la zona del *no ser*, por debajo de la línea abismal, las poblaciones son deshumanizadas y los métodos usados para gestionar y administrar los conflictos es a través de la violencia y la apropiación continua. Por otra parte, la tendencia en esta zona de *no ser* es a gestionar los conflictos por la violencia perpetua. No hay reconocimiento del Otro.

En estas zonas marcadas por la línea abismal, la interseccionalidad de las opresiones de clase, género y sexualidad no son igualmente vividas. En la zona de *no ser*, las tres opresiones son **agravadas** al articularse con la opresión racial. Por tanto, la experiencia histórico-social de un/a oprimido/a en la zona del *ser* es muy diferente a la zona del *no ser*. Por ello, es importante acudir a otros feminismos para dar cuenta de qué significa ser una mujer oprimida en la zona del *no ser*, opresión agravada por la materialidad de una dominación que es racial, cuando su humanidad no es reconocida y se aplican métodos de despojo y violencia. Por tanto, se necesitan de categorías críticas que tengan en cuenta los modos de dominación que ocurren en la zona del *no ser*.

La jerarquía de poder (colonialidad) que emerge de la historia colonial, se internaliza en las subjetividades, en las identidades, en la manera de actuar en el mundo. Existen varias jerarquías: jerarquía de la división internacional del trabajo, jerarquía interestatal, jerarquía etno-racial global, jerarquía patriarcal de la cristiandad, jerarquía epistémica, jerarquía pedagógica social, jerarquía lingüística, jerarquía estética global, jerarquía religiosa, jerarquía de los medios, jerarquía espacial, jerarquía de edad, jerarquía ecológica. Cada una de estas jerarquías tiene su impacto en la realidad. Siguiendo a Grosfoguel, desde un punto de vista analítico, primero hay que trazar la zona del *ser* y de *no ser*, a través de la jerarquía “etno-racial” que atraviesa las relaciones del poder, y después ver cómo funciona en cada zona las

diferentes jerarquías de género, de sexualidad, etc. Plantea que hay que pensar transdisciplinariamente, pensar más allá de la disciplina y en términos de problemas del mundo, no en términos de problemas disciplinarios. Considera que es muy importante no olvidar la zona del *ser* y de *no ser* para no “aplanar” el mundo, y caer en el universalismo abstracto del pensamiento eurocéntrico. Cada país construye sus categorías raciales en función de su historia colonial y local.

La teoría del colonialismo interno

Para dar cuenta de cómo se instalan migrantes, con diferentes experiencias sociohistóricas coloniales y de migración, en el país receptor hay que incorporar las teorías del colonialismo interno (Grosfoguel), y no interpretarlo desde la teoría de la asimilación o del pluralismo cultural. Es necesario, por tanto, tener en cuenta esta teoría del colonialismo interno para comprender que por razones etno-raciales ciertos sujetos son inferiorizados en un determinado espacio sociohistórico, y no logran ascender socialmente. Se pone en el centro del discurso la jerarquía racial del país que estaría formando parte del imaginario social. Se trataría de un discurso **racista culturalista** que esencializa a la cultura del Otro, homogeneizándola, naturalizándola e inferiorizándola.

Para Grosfoguel (2014), es importante dar cuenta de la especificidad de las experiencias migratorias. Por ejemplo, el camino de incorporación a un país no es el mismo de grupos que entran como europeos blancos, a grupos que entran como sujetos que vienen de las colonias o de las excolonias. Cuando entran en el espacio metropolitano no están entrando en un espacio neutral, están entrando en un espacio que ya está contaminado por la historia colonial que le precede. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta, ya que cuando se incorporen a un país van a ser clasificados en el **imaginario “etno-racial” del país**. En este sentido, no va a ser lo mismo ser un sujeto colonial dentro del país, o construido como migrante colonial en el imaginario racial, que entrar con privilegios por integrarse en la “blancura” de ese espacio. Hay migrantes que vienen de la periferia del Sur Global que cuando llegan al territorio metropolitano son racializados de la misma manera que los sujetos raciales/coloniales que han estado allí (se proyectan todas las categorías raciales), Grosfoguel los denomina **migrantes coloniales**. Esto permite entender cómo determinado grupo va a estar clasificado con privilegios y otros sin privilegios. Cuando estás clasificado como sujeto racial/colonial o sujeto colonial estás sobrerrepresentado y visibilizado. Cuando eres clasificado como sujeto europeo blanco estás invisibilizado y no eres un problema en el imaginario de la sociedad. De ahí la inagotable capacidad del racismo para hacer del **sujeto racializado gente sospechosa**, a la que pueden aplicar el malestar social existente y culpar del desempleo del país. En nuestra investigación este proceso fue experimentado tanto por **Eva como por María**, como por el alumnado que participó en los grupos de discusión.

Las sociologías de las ausencias y de las emergencias de Boaventura de Sousa Santos

Para no banalizar el horror ni la injusticia es necesario mirar al mundo con otros ojos (De Sousa, 2010). Es preciso, por tanto, luchar por otras formas de conocimiento. En el paradigma eurocéntrico la idea del universalismo es la gran marca del conocimiento europeo. Sin embargo, es necesario realizar el esfuerzo epistemológico de mirar a otros colectivos del Sur Global, como actores colectivos y productores de conocimiento legítimo. Cuando nos movemos en la línea de los pensamientos descoloniales somos conscientes de que el racismo sobrevive actualmente en la forma de **des-calificar al Otro por vía de su inferioridad**.

El Sur no es geográfico, es la metáfora del sufrimiento humano injusto. Hay un Sur dentro del Norte y un Norte dentro del Sur. El Sur está constituido por los que sufren las **injusticias del colonialismo, del capitalismo, del patriarcado**. Son los denominados inmigrantes sin papeles y con papeles.

La sociología de las ausencias es un procedimiento transgresivo, para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como **no existente**, como una alternativa no creíble, descartable a la realidad hegemónica del mundo. Y esto produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente. Las ausencias son producidas a través de cinco modos de producción cultural, en la racionalidad occidental y que las ciencias sociales reproducen. Los enumeramos a continuación con los sujetos que producen: monocultura del saber y del rigor que produce al **sujeto ignorante**; monocultura del tiempo lineal que produce al **sujeto residual**; monocultura de la naturalización de las diferencias, que ocultan las jerarquías de clasificación racial, étnica y sexual que produce al **sujeto inferior**; monocultura de la escala dominante: el universalismo y la globalización, que produce al **sujeto local/particular**; y monocultura del productivismo capitalista, que produce al **sujeto improductivo** (De Sousa, 2006).

De Sousa Santos propone enfrentar su sociología de las ausencias con **cinco ecologías**, con el fin de invertir la situación de invisibilidad y crear la posibilidad de transformar lo que es producido como ausente para **hacerlo presente**. Solo las nombraremos a continuación: ecología de saberes, ecología de temporalidades, ecología del reconocimiento, ecología de la trans-escala y ecología de las productividades.

La comprensión occidental del mundo es solo una forma de comprensión del mundo. Hay otras. Para descubrirlas hay que mirar la experiencia del mundo en toda su riqueza, y no hay teoría general alguna que pueda dar cuenta de toda ella. Necesitamos, pues, una teoría general de la imposibilidad de una teoría general. Por tanto es necesaria una **ecología de saberes** que tenga valor de acuerdo con la pragmática de la vida, y con sus consecuencias. Se necesita una **traducción intercultural** entre los movimientos sociales, siendo conscientes de los límites externos de los conocimientos, y de que éstos son incompletos. Se requiere **descolonizar**,

democratizar y desmercantilizar. Por lo que es necesario unir la lucha anticapitalista con una lucha anticolonial, y buscar articulaciones.

En todo caso, es necesario participar de un universalismo negativo como criterio para establecer diálogos inter-epistemológicos, anticapitalistas, antipatriarcales, antiimperiales. En este horizonte político, creemos que Boaventura de Sousa coincide con Zizek en la necesidad de una lucha antisistémica.

9.2. LO QUE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA NOS HA PERMITIDO VER (RE-DESCUBRIR). HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA

Recordamos que los **ejes centrales** de esta investigación han sido los siguientes:

- *Los mecanismos implicados en la **construcción de las identidades** de adolescentes categorizados como extranjeros. En este eje se entrecruzan las diferentes formas de saber-poder, que hacen que emerjan determinados tipos de subjetividades: sumisas, devaluadas, rebeldes, inferiorizadas, etc.*
- *Los discursos sobre el duelo asociado a las transiciones demográficas u otros duelos que despliegan tanto las/los adolescentes que participaron en esta investigación, como sus familias y las/los profesionales encargados de su atención socioeducativa. Este eje permite acercarnos a los **límites del discurso** supuestamente igualitario que se maneja en el campo socioeducativo y a las formas de inserción del/de la migrante en la sociedad receptora.*
- *Las posibilidades existentes de una **educación intercultural antirracista** y de una **investigación socioeducativa** que contribuya a la **construcción de una sociedad más justa y democrática.***

Gracias al método de investigación adoptado, hemos podido detectar las limitaciones del **discurso de la Administración educativa y de los profesionales de la educación**, que se encuentran ubicados en unos dispositivos específicamente creados para gestionar la diversidad cultural. El propio dispositivo recrea subjetividades en el alumnado, en donde el derecho a la educación se pone en entredicho. Este discurso se sostiene por la implementación de una política educativa basada en el cierre curricular, y por una política de provisión de recursos/apoyos vinculada a las catalogaciones de alumnado que refuerzan las subjetividades profesionales técnicas.

El significante **duelo migratorio** nos ha permitido reflexionar sobre cómo se trabaja lo emocional en la educación, y sobre las políticas denominadas de acogida. Las insuficiencias detectadas son claras, para ello basta leer las propuestas para una atención de calidad que

plantean cada uno de los colectivos que han participado en la investigación. En general, se demanda la necesidad de coordinaciones, pero es claramente limitante e insuficiente el concepto de coordinación y de participación que se maneja en una lógica burocrática-administrativa de gestión de la diversidad cultural. Máxime si tenemos en cuenta el aumento de los mecanismos de presión ejercidos sobre el profesorado, fruto de las políticas conservadoras, cuya traducción más reciente la tenemos en la imposición de la LOMCE y en la creación de un cuerpo de directores/directoras como gestores/as, con el vaciamiento de las funciones de los Claustros y de los Consejos Escolares.

En todo caso, se hace necesario **planificar la coordinación entre los servicios públicos** que atienden a la ciudadanía catalogada como “menores”, en el sentido de dar respuesta al “interés superior del menor”. Se deberían desarrollar propuestas que promovieran la resiliencia de todo el alumnado y de sus familias a través, entre otras, de las siguientes estrategias (Massot, del Campo, Sandín y Sánchez, 2013): a) **fortalecer** las condiciones individuales que puedan promover la **resiliencia** y asegurar el éxito en las transiciones académicas; b) potenciar el desarrollo de un **sentimiento de pertenencia** del alumnado hacia la institución escolar; c) estimular la **participación** en las dinámicas del centro; d) potenciar los **vínculos escuela-comunidad** mediante los planes del entorno, las actividades de aprendizaje-servicio; e) promover procesos óptimos de **orientación y transición académica y profesional**, en equidad, que incorporen una mirada coeducativa; f) potenciar la **incorporación de las familias** en los procesos orientadores del alumnado; g) diseñar e implementar estrategias, actividades y programas que den la oportunidad de responder con **éxito** al estudiante; h) favorecer espacios y trayectorias que retornen, de forma realista y sostenida, a una imagen de posibilidad y **autoeficacia personal y académica**; i) implementar programas de formación y/o asesoramiento en resiliencia, en el marco de un enfoque **intercultural antirracista**, tanto para los profesionales en ejercicio, como en la formación inicial.

El duelo migratorio en particular y los duelos en general **afectan al desarrollo del autoconcepto**. Los mecanismos de construcción identitaria en la adolescencia, a partir del constructo de identidad narrativa (Esteban, 2008) y la concepción de trabajo de duelo (con sus fases y tareas) desarrollado por Tizón (2013) y Achotegui (2014), nos sirven para reflexionar sobre la especial situación de vulnerabilidad que viven tanto el alumnado de origen extranjero, como sus familias. La tabla 15 sobre los factores de riesgo y de protección, ante las situaciones de cambio, puede servir para articular una intervención de carácter comunitario, de coordinación entre servicios públicos, en donde la escuela pueda implicarse con la población que escolariza. Se trataría de desarrollar, a partir de ese marco común, **experiencias valiosas**, tanto escolares como socioeducativas, que garantizaran la **calidad en los aprendizajes** y el **éxito escolar para todas y todos**. ¿Cómo se puede hablar de inclusión si los efectos que se producen con las prácticas docentes y orientadoras contribuyen a la fragmentación y a la creación de identidades académicas devaluadas y generadoras de desigualdad?

En el sistema educativo y en la sociedad existe racismo, un **racismo institucional** caracterizado por imponer una **violencia simbólica y epistémica**, en donde las diferentes culturas van a recibir un trato desigual. Urge desarrollar, por tanto, una **educación intercultural antirracista**. Es necesario interculturalizar el currículo, la organización del centro y las relaciones en general. Es necesaria una educación intercultural que incorpore la **perspectiva de género**, que dé cuenta de la violencia sobre las mujeres, de la **invisibilidad** de otras formas de ver y estar en el mundo y de la necesidad de combatir la **homofobia y la lesbofobia** en el sistema. El/la inmigrante o el/la extranjero se han erigido en figura de la alteridad radical, sin la articulación en un nosotros/as, que los cosifica y los expulsa de las posibilidades de vivir una vida digna. De aquí, la urgencia de un enfoque intercultural antirracista, transversal a todos los servicios públicos.

Somos seres precarios, vulnerables, necesitados de un sistema de cuidados, lo que nos lleva a la necesidad de instaurar una **ética radical de responsabilidad** por aquellas vidas que no cuentan como una vida. Butler (2010) ha evidenciado cómo la precariedad se distribuye de forma diferencial entre la población y, por su parte, Grosfoguel (2011), utilizando como herramienta conceptual el descolonialismo, nos ha mostrado cómo el racismo es siempre racismo institucional. No obstante, los **prejuicios** que se generan en toda categorización dicotómica de los procesos socioculturales, cuyos efectos los hemos visto en las categorías “inmigrante” y “extranjero”, aprisionan a las personas, las encarcelan, por lo que es necesario que desarrollemos sentimientos de pertenencia a una cultura global, y esto solo posible desde el establecimiento de las condiciones de un diálogo intercultural horizontal, que se encontrará con el límite de **no consentir** prácticas sociales, educativas y culturales que generen **sufrimiento**. De nuevo, la necesidad de una **vida en común como responsabilidad compartida**.

Toda categorización dicotómica de los procesos socioculturales, al encontrarse en un espacio de saber-poder, genera **efectos de desigualdad**, en función del desigual reparto de los capitales sociales, económicos y culturales. Hay que transcender, por tanto, dichas lógicas de categorización, incorporando **fórmulas inclusivas en el conocimiento del otro, de la otra**, respetuosas con el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia. Es necesario incorporar los enfoques histórico-culturales en la concepción de los procesos de aprendizaje, en las evaluaciones psicopedagógicas, interculturalizar el currículo y consolidar redes de educación democrática. Todo ello desde una **ética de la convivencia** que permita **desmontar el etnocentrismo y las fronteras identitarias**. En este sentido, el **discurso del analista** de Lacan y la **crítica como sabotaje** de Asensi (2011), nos ayudan a pensar cómo subvertir esta lógica de dominio.

Ante las **biografías fragmentadas y dañadas**, producto del modo de producción capitalista, que generan formas de “desnarrativizar el mundo”, tenemos que construir espacios educativos que permitan:

- **Interrogar nuestra subjetividad**, a través de la reconstrucción de historias de vida o, por ejemplo, del cine como productor del deseo, que faciliten la reconstrucción del ciclo **narración, acción, experiencia**.
- Promover la **creación de contranarrativas** que subviertan las líneas duras del ser (categorizaciones de género, edad, clase, “etnia”...)
- Entender y realizar una **crítica como sabotaje**, utilizando como herramienta el arte, en sus diversas manifestaciones.
- Desarrollar **programas de acompañamiento** que generen vínculos estables y sentimientos de pertenencia a las comunidades, y en particular al centro educativo, en la lucha contra el abandono y el absentismo escolar. Desarrollar un trabajo en red para la construcción de proyectos de vida que “empoderen” a las personas en contextos de vida precaria. Un ejemplo lo tenemos en la metodología de trabajo del “Programa de enganche en la perseverancia escolar” PEPS, Trait d’Union, de Catherine Blaya (Universidad de Niza).
- Favorecer estrategias para el **trabajo de las emociones y estimulación del pensamiento**, en la línea de lo desarrollado por Carme Timoneda y su equipo.
- Incorporar al currículo las experiencias de las **prácticas de disidencia y de resistencia de las mujeres y de las minorías**, desde una perspectiva descolonial y poshegemónica: conocimiento de biografías mestizas, producciones de literatura en los márgenes, formas de vincular la escuela al barrio y a las familias, en las que el propio alumnado y sus familias participen con el profesorado, tanto en los procesos de producción de conocimiento y de investigación en la acción, como en el conocimiento sobre cómo se configuran las diferentes subjetividades, en las actuales condiciones de vida.
- Metodologías para el **desarrollo de capacidades** que permitan realizar un **análisis ideológico y crítico** de los contenidos y modelos de relación de las redes sociales. El análisis crítico de discurso puede ser una estrategia adecuada. El trabajo en red de todas y todos, una necesidad.
- Actividades de carácter colaborativo que permitan el desarrollo de un **pensamiento crítico y una opinión informada** sobre cómo nos configuramos como sujetos sujetos en diferentes discursos y cómo se pueden subvertir.

Es necesario reflexionar sobre el **sentido de una educación obligatoria**, que incorpore los principios de la justicia curricular, y que denuncie cualquier itinerario o dispositivo pedagógico que genere desigualdad educativa y un recorte en los derechos básicos. Por ello hay que replantearse¹²² los dispositivos por los que transitan los alumnos y alumnas denominados de incorporación tardía.

¹²² Se recomienda consultar la obra coordinada por Sacristán (2015), *Los contenidos, una reflexión necesaria*; también otra obra del mismo autor (2013), *En busca de sentido de la educación*; y el libro de Slee (2012), *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*.

En todo caso, se hace necesario avanzar en la construcción de experiencias de participación democrática, comenzando por los lugares que habitamos profesionalmente, para poder localizar **prácticas de resistencia**, en donde nos interpelemos constantemente sobre el **sentido de lo que hacemos y a quién beneficia o perjudica nuestra praxis** (Freire, 2010). Y esto solo es posible desde el marco de una educación intercultural crítica y desde formas de investigación que propicien la disidencia con el absolutismo epistemológico y las formas de gubernamentalidad opresivas (Rodríguez, 2015).

Finalizaremos este capítulo planteando cinco principios de procedimiento que faciliten el desarrollo de una praxis intercultural crítica:

1. La educación intercultural, o es **educación antirracista** o no es. Y en este sentido, tenemos que hacer un ejercicio de descolonización de nuestro pensamiento y de nuestra praxis profesional con el fin de poder desarrollar **competencias interculturales**, tratando de transformar nuestra forma de pensar y de vivir la diversidad cultural (concientización intercultural). Solo desde este tipo de enfoque podremos desarrollar una praxis profesional que elimine el racismo institucional que actualmente está presente en las actuaciones desarrolladas desde los servicios públicos (Aguilar y Buraschi, 2012). La interculturalidad tiene que constituirse en una herramienta descolonial que permita combatir la inserción subordinada de los colectivos de migrantes en la sociedad receptora. Es necesario participar en procesos socioeducativos y comunitarios que permitan la construcción de una **ciudadanía crítica instituyente**.
2. Es necesario que desarrollemos **investigaciones en la acción** con la participación del alumnado, profesorado, familias y otros agentes sociales que permitan **historizar el duelo** asociado a las transiciones demográficas y otras transiciones vitales (adolescencias), incorporando las diversas experiencias sociohistóricas de los sujetos y las narrativas de emancipación y descolonización de las/los sujetos del Sur Global.
3. Es necesario **transformar** los dispositivos actuales de gestión de la diversidad cultural con el fin de incorporar una óptica inclusiva. Hay que garantizar el aprendizaje de la lengua o lenguas maternas, así como el aprendizaje de la lengua de instrucción, desde una perspectiva que eluda el etnocentrismo y que sea responsabilidad de toda la comunidad educativa.
4. El centro tiene que propiciar la **participación democrática** de toda la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones sobre aspectos tanto de organización escolar, como curriculares, favoreciendo experiencias de **aprendizaje interculturales antirracistas, coeducativas y abiertas al entorno**.
5. Es necesario desarrollar **procesos de formación** entre los profesionales de la educación, de servicio sociales y servicios de salud, que permitan prácticas colaborativas entre ambos, en un marco de intervención comunitaria, que permitan aumentar los factores

de protección de la población escolar a la que atendemos, y a sus familias. Las áreas de trabajo serían las siguientes: mundo interno; capacidad de relacionarnos con nuestras emociones, deseos y con la sociedad; el cuerpo y la vivencia del cuerpo; las relaciones familiares; las relaciones sociales; el proyecto de vida: escolaridad y trabajo; redes de servicios públicos.

En esta investigación hemos podido comprobar los efectos perversos de las políticas de compensación educativa que, con carácter general, son las que se aplican para gestionar la diversidad cultural existente en los centros educativos. Por tanto, es urgente implementar otras **políticas educativas** de atención al alumnado que se cataloga como extranjero, que estén basadas en un enfoque socioeducativo comunitario, inclusivo y sistémico, con el fin de potenciar el sentido de pertenencia de las familias a la comunidad, así como la vinculación del alumnado a los centros educativos. Estas políticas educativas hay que complementarlas con otras **que favorezcan la permanencia del alumnado en el sistema educativo**, a través de la prevención del fracaso escolar y de su acompañamiento en los procesos de transición que experimenten. En todo caso, no se debe permitir la configuración de itinerarios educativos o de dispositivos pedagógicos que generen vulnerabilidad escolar y discriminación socioeducativa, en un alumnado al que se le despoja de su derecho básico a una educación de calidad y emancipatoria que le permita configurar un proyecto de vida digno.

No quiero cerrar esta tesis sin hacer alusión a lo que me ha supuesto a nivel personal y profesional el haber desarrollado esta investigación con sujetos encarnados. Con mujeres que luchan por mejorar sus condiciones de vida y las de sus criaturas, tejiendo vínculos nutricios, en una sociedad en las que se las encapsula como “la otra”, “la que viene de afuera”, “la que tiene saberes que aquí valen menos”, “la portadora de un cuerpo racializado”, “la gran desconocida...”. Con ellas he aprendido la importancia de escuchar y de ser escuchada, de reconocer y de ser reconocida, de desmontar el etnocentrismo que nos habita, que me habita, y de trascender “las líneas duras del ser”. He aprendido que el sufrimiento humano injusto solo puede ser combatido desde una ética de la solidaridad y que es necesario que tejamos narraciones individuales y colectivas que nos permitan encontrar sentido a lo que vivimos, a lo que hacemos, para poder pensar otras formas de vida posibles, en donde todas las personas tengan derecho a una existencia digna.

Y esto significa que no puedo dejar de interpelarme como orientadora por el sentido del trabajo que realizo. Las chicas y los chicos a los que me he acercado, con esta investigación, me han permitido trascender la lógica burocrática–administrativa que los representa sin cuerpo y sin deseos legítimos. Y de nuevo me hago la pregunta: ¿contribuyo con mis acciones a que construyan identidades sumisas, débiles y fragmentadas? Como orientadora formo parte de un sistema que cataloga y distribuye a las personas en itinerarios con diferente valor social. La cuestión es cómo subvertir el código profesional para que la orientación se convierta en un arma cargada de futuro, de un futuro más justo y solidario. Ese es el camino, y para ello

necesitamos transitar por lugares “no trillados”, imaginar y crear otras formas de hacer y de ser, acompañadas y acompañados por profesionales conscientes de que otra educación y otra orientación educativa es posible. En esta investigación, al acercarme a los discursos de un número significativo de profesionales, he sido consciente de los límites de los dispositivos pedagógicos creados. Por ello urge transformar las condiciones de habitabilidad de los centros educativos y consolidar redes de educación democrática. ¿Una utopía?, no; una necesidad vital, una oportunidad para vivir con dignidad. Y para ello comenzaremos a conjugar el tiempo verbal en que se articula el deseo: el futuro anterior.

*(...)¿Cómo se
dice en vuestra, en nuestra lengua,
la palabra futuro?*

Berta Piñán (2005), *Noches de incendio*

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (1999). Los duelos de la migración. En E. Perdiguero y J.M. Comelles (Comp.). *Medicina y cultura* (pp. 88-100). Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Achotegui, J. (2000). Los duelos de la migración. *Jano. Psiquiatría y humanidades*, 2, 15-19.
- Achotegui, J. (2002). *La depresión de los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Editorial Mayo.
- Achotegui, J. (2004). Emigrar en situación extrema. El Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Norte de Salud Mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría*, 21, 39-52.
- Achotegui, J. (2008). Migración y Crisis: El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Avances en Salud Mental Relacional*, 7, 1-28.
- Achotegui, J. (2009). *Cómo evaluar el estrés y el duelo migratorio. Escalas de evaluación de factores de riesgo en la migración. Aplicación al estrés y al duelo migratorio. Escala Ulises*. Llançá. Ediciones El Mundo de la Mente.
- Achotegui, J. (2012). Emigrar en el siglo XXI. Salud mental y migración. En M. Bordaleras (Ed.). *Bioética, género y diversidad cultural* (pp. 107-129). Cànoves: Editorial Proteus.
- Achotegui, J. (2014). *12 características específicas del estrés y el duelo migratorio. Conceptos básicos e implicaciones clínicas, psicosociales y asistenciales*. Llançá. Ediciones El Mundo de la Mente.
- Adorno, R. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista Crítica literaria latinoamericana*, 14(28), 55-68.
- Adorno, T.W. (1996). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Adorno, T.W. (2002). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, T.W. (2005). *Escritos sociológicos I*. Madrid: Akal.
- Adorno, T.W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.
- Adorno, T.W. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid: Akal.
- Adorno, T.W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad II*. Madrid: Akal.

- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El Poder Soberano y la Nuda Vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Aguado, T. (2009). Pedagogía Intercultural. En A. García y A. Escarbajal (Eds.). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: Abecedario.
- Aguilar, M. J. (2006). Aspectos metodológicos y técnicos de intervención social en el ámbito de las migraciones. *Especialista universitario en Inmigración en Interculturalidad*. Universidad de Castilla la Mancha.
- Aguilar, M. J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas para evitarlo. *Documentación social* (162), 139-166.
- Aguilar, M. J. (2014). *Discriminaciones de los migrantes en perspectiva de derechos*. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales* (17), 39-54.
- Althusser, L. (1992). *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino.
- Álvarez, C., Cuesta, R., García, F., Gurpegui, J., López, C., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, F.J., Sánchez, J.A. y Seiz, D. (Coords) (2009). *Biopolítica, ciencia y sociedad*. *Con-Conciencia Social* (13). Sevilla: Diada.
- Álvarez, F. y Varela, J. (2013). Introducción a un modo de vida no fascista. En M. Foucault. *Obras esenciales* (pp. 351-365). Barcelona: Paidós.
- Álvarez, J. (2015). Hegemonía, cultura y política. En R. Castro, (Ed.). *Poshegemonía. El final de un paradigma de la filosofía política en América Latina* (pp. 67-92). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Álvarez, O. (2006). Inmigración, Identidades e interculturalidad. *Especialista universitario en Inmigración e Interculturalidad*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Álvarez-Uría, F. (2014). *El reconocimiento de la humanidad. España, Portugal y América Latina en la génesis de la modernidad*. Madrid: Morata.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid: Morata.
- Alvira, F. (2006). Métodos y técnicas de investigación social. *Especialista universitario en Inmigración e Interculturalidad*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Alliaud, A, y Suárez, D. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias...para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Antón, J. (2012). *Slavoj Zizek. Una introducción*. Madrid: Sequitur.
- Anzaldúa, G. (1988). La prieta. En A. Castillo y Ch. Moraga (Eds.). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 156-168). San Francisco: Ism Press.
- Anzaldúa, G. (2007). *Bordelands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. y Moraga, Ch. (1981). *This Brigde Called My Black. Writtings by Radical Women of Color*. Massachusetts: Persephone Press.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2011). La inclusión del alumnado extranjero. *Prácticas en Educación Intercultural*, 3, 21-34.
- Arribas, A. y García-González, N. (2013). Interrogando la interculturalidad: localizaciones y discursos (de)coloniales. Dos investigaciones en diálogo. En F.J. García y N. Kressova (Eds.). *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 1-18). Granada: Comares.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Intercultural*, 3, 21-34.
- Asensi, M. (2011). *Crítica y Sabotaje*. Barcelona: Antrhropos.
- Asensi, M. (2013). Modelos de mundo y lectores/as desobedientes. En B. Ferrús y M. Zabalgoitia (Coords.). *La crítica como sabotaje de Manuel Asensi. Revista Anthropos*, 237, 17-30.
- Asensi, M. (2015). Sintaxis y Modelos de mundo. *Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural*. 40.
- Asociación de Muyeres Adréi (2006). *Ampliando horizontes feministas*. Oviedo: KRK.
- Badiou, A. (2011). Pensar el acontecimiento. En A. Badiou y S. Zizek. *Filosofía y actualidad. El debate*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bajtín, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M.M. Bkjtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Balibar, E. (2005). *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa.

- Ballestín, B. (2008). *Imigració i identitats a l'escola primària. Experiències idinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme* (Tesis doctoral, UAB, Barcelona, España). Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5527>
- Ballestín, B. (2011). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar. Entre el "color blindness" y los esencialismos culturalistas. En Jociles, M.I., Francés, A. y Poveda, D. (Coords.). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 133-160). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Ballestín, B. (2012). ¡Dile al negrito y al colacao que paren de molestarnos! Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria. En García, J. y Olmos, A. *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 119-142). Madrid: Trotta.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15-24). Madrid: Narcea.
- Bañón, A. M. (2002). *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bañón, A. M. y Forniellas, J. (Eds.) (2008). *Manual sobre Comunicación e Inmigración*. Donostia/San Sebastián: Gakoa.
- Barañano, A., García, J. L., Cátedra, M. y Devillard, M. J. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Complutense.
- Barbero, C., Calvo, A., González, G., Manrique, R. y Nespral, C. (2005). *Con lugar a dudas. Hilos y raíces del pensamiento crítico*. Santander: Límite.
- Bargach, A. (2006). Los contextos de riesgo: menores migrantes "no" acompañados. En F. Checa y Olmos, A. Arjona y J.C. Checa Olmos (Eds.). *Menores tras la frontera* (pp. 51-82). Barcelona: Icaria.
- Bargach, A. (2008). La integración del menor inmigrante sin referente adulto en el país receptor: un reto universal para la educación intercultural. *El carácter universal de la Educación Intercultural. Actas de las I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre*

- Diagnóstico y Orientación* (pp. 13-18). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Bargach, A. (2009). La integración del menor migrante sin referente adulto en el país receptor. En A. S. Jiménez (Coord.). *Menores migrantes sin referentes familiares. Una perspectiva integral del fenómeno* (pp. 29-34).
- Bartolomé, M. Y Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Bastida, P. y Rodríguez, C. (Eds.), Carrera, I. (Coord.) (2010). *Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas*. Barcelona: Anthropos.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Baumann, G. (2004). Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach. En G. Bauman y A. Gingrich. (Eds.). *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*, 18-50. New York: Berghahn.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Oviedo: Losada.
- Bauman, Z. (2006). *Ética Postmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *Vida líquida*. Barcelona: Austral.
- Beach, D. y Dovermark, M. (2009). Making right choices: An ethnographic investigation on creativity and performativity in four Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35, 689-704.
- Beach, D. y Sernhede, O. (2011). From Learning to Labour to Learning for Marginality: School Segregation and Marginalisation in Swedish Suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.
- Beasley-Murray, J. (2010). Poshegemonía. *Teoría Política y América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, A. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: DDB.
- Beirut, N. S.-A. (2008). La inmigración en la encrucijada de la adaptación. *Norte de Salud*

- Mental*, 32, 61-70.
- Béjar, B. (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona: Herder.
- Bell, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial
- Beltrán, M. (2000). *La acción pública en el régimen democrático*. Madrid: Centro de estudios Políticos y Constitucionales.
- Benhabib, S. (2006). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y psomodernismo*. Barcelona: Gedisa.
- Benítez, G. (2015). *De condición femenina inmigrante y excluida. La mujer latinoamericana en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Madrid: Ítaca.
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul. En V. Savicki (Ed.). *Developing intercultural competence and transformation; theory and application in international education* (pp. 13-31). Sterling VA: Stylus.
- Berger, P. L. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una Sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, Investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Berveley, J. (1999). *Subalternity and representation. Arguments in cultural theory*. Durham y London: Duke University Press.
- Berveley, J. (2011). *Latinoamericanism after 9/11*. Durham y London: Duke University Press.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2006). *Diversitat cultural i educació. Per una Educació Intercultural a les escoles d'Educació Primària* (Tesis doctoral, Universitat de Girona, España). Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/7973>

- Besalú, X. (2008). ¿Cómo “defenderse” del alumnado extranjero? *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 86-89.
- Besalú, X. (2010). Hacer de la acción tutorial el eje nuclear de la formación individualizada a lo largo de la escolaridad obligatoria y fundamento de la acción docente. En Colectivo Yedra (Eds.). *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 155-157).
- Besalú, X. (2011). Interculturalidad, todavía. *T.E.*, 319, 12-13.
- Besalú, X. (Coord.) (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Besalú, X., García, J. A., García, R., y López, B. (Coords.) (2014). *Aproximación al estado de la interculturalidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Beverley, J. (1999). *Subalternity and representation. Arguments in cultural theory*. Durham: Duke University Press
- Bhabha, H. (1994). *The Location of the Culture*. New York: Routledge.
- Blanco, N., Molina, M. D. y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 61-76.
- Blanchot, M. (2002). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Aula Abierta.
- Bondanini, F. (2014). *La construcción identitaria de los migrantes en las fronteras de Europa. El caso del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes de Melilla*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/cddi/images/tesis/Bondanini2014.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2006b). *Pensamiento y acción*. Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana C. A.

- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires; Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowlby, J. (1979). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1983). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Braga, G. (Coord.). (2007). *la situación de la infancia y de la adolescencia en Asturias*. Oviedo: Consejería de Vivienda y Bienestar Social. Principado de Asturias.
- Braga, G. y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Principado de Asturias.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómadas. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brouillard (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Brubaker, R. y Cooper, F (2000). Beyond "Identity". *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner*. London, New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (2009). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Bruno, F. (2013). Construcción identitaria de los inmigrantes en los lugares frontera de Europa. En García, J. y Kressova, N. (Eds.). *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 35-48). Granada: Comares.
- Bruno, F. (2014). *La construcción identitaria de los Migrantes en las Fronteras de Europa. El caso del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes de Melilla*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España. Recuperada de <http://migraciones.ugr.es/cddi/index.php/tesis-doctorales/article/621-bondanini>

francesco-bruno

- Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Burgos, E. (2013). La libertad en la crítica. En Asociación Interdisciplinar de Estudiantes de Filosofía (UCM). *Jornada sobre los aportes de la filosofía de Judith Butler*. De <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/>
- Butler, J. (2001a). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2001b). La cuestión de la transformación social. En E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert. *Mujeres y transformaciones sociales* (pp. 7-30). Barcelona: El Roure.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud en Foucault. En AAVV. *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141-168). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Madrid: Amorroutu.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2011). *Violencia de Estado, Guerra, resistencia por una nueva política de la izquierda*. Madrid: Katz.
- Butler, J. (2012). Cuerpos en alianza y la política de la calle. *Transversales*, 26. Recuperado de: <http://www.trasversales.net/t26jb.htm>
- Butler, J., Laclau, E., Zizek, S. (2000). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cachón, L. (2005). Inmigración y trabajo. *Especialista universitario en Inmigración e Interculturalidad*. Universidad de Castilla la Mancha.
- Calero, J. (2008). *¿Es realmente irrelevante el gasto educativo?* Diario El País; 31 de marzo de 2008.
- Calvo, A. (2005). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postestructural*. (Tesis Doctoral) Universidad de Oviedo, España.
- Calvo, A. (2008). Las pedagogías como dispositivos: un estudio de caso sobre la organización de apoyos escolares en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, (7), 1-11.

- Calvo, A., Rodríguez, C. y García, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los programas de Diversificación y de Cualificación Profesional. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Calvo, A., Rodríguez, C. y Haya, I. (2015). Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1). Zaragoza: AUFOP.
- Calvo, F. (1977). *¿Qué es ser emigrante?* Barcelona: La Gaya Ciencia.
- Calvo, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Carbonell, F. (2002). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja et al. *La Inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 99-118). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cardoso, H. (Coord.) (2012). Crítica de la crítica. *Con-Ciencia Social* (16). Sevilla: Diada.
- Carrasco, C. (2009). Tiempos y trabajos desde la experiencia femenina. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*, 108, 45-54.
- Carrasco, C. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Revista de economía crítica*, 11, 205-225.
- Carrasco, C. (2013). El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía. *Cuadernos de relaciones laborales*, 31 (1), 39-56.
- Carrasco, S. (2015). Renovando el compromiso de la escuela con la transformación social. El caso del alumnado de origen inmigrante y minoritario. *Conferencia en las X Jornadas contra el Racismo y la Xenofobia*. Asturias.
- Carrasco, S. y García, F.J. (Eds.) (2011). *Población Inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, IFIIE.
- Carrasco, S. y Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-76.
- Carrasco, S. y Soto, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de los inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. *II Congreso sobre Inmigración en España*. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

- Casanova, M. A. (2011). Educación intercultural: de la política al aula. En E. Soriano (Ed.). *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 93-135). Madrid: La Muralla.
- Cascante, C. (2008). Cómo podemos desde la educación contribuir a la igualdad y a la justicia. *Aula Libre*, 86, 27-30.
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castells, M. (2006). *La sociedad en Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castiello, Ch. (2002). *Los desafíos de la Educación Intercultural: Migraciones y Currículum*. (Tesis Doctoral) Universidad de Oviedo, España.
- Castilla del Pino, C, (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Castro, R. (2013). Sobre la imposibilidad de ser sujeto. En Asociación Interdisciplinar de Estudiantes de Filosofía (UCM). *Jornada sobre la Construcción de la Subjetividad*. De <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/>
- Castro, R. (Ed.). (2015). *Poshegemonía. El final de un paradigma de la filosofía política en América Latina*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castro-Gómez, S. (1999). Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: el proyecto teórico de los estudios subalternos. En A. de Toro y F. de Toro (Eds.) *El debate de la postcolonialidad en Latinoamérica* (pp. 79-100). Madrid: Iberoamericana.
- Castro-Gómez, S. (2010). Michael Foucault: Colonialismo y geopolítica. En I. Rodríguez y J. Martínez (Eds.) *Estudios trasatlánticos postcoloniales. I. Narrativas comando/sistemas mundos: colonialidad/modernidad* (pp. 271-292). Barcelona: Anthropos.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 253-281). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- C.I.D.E. (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. Madrid: MEC, CIDE.
- Circular de 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007/2008 de las enseñanzas definidas en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Consejería de Educación y Cultura. Gobierno del Principado de Asturias.

- Circular de la Dirección General de Ordenación Académica de Innovación (curso 2006/2007) sobre las aulas de acogida y de acceso al currículo en Educación Secundaria Obligatoria para el alumando de incorporación tardía al sistema educativo español. Consejería de Educación y Cultura. Gobierno del Principado de Asturias.
- Circulares de inicio de curso para los centros docentes: cursos 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015. Consejería de Educación y Cultura. Gobierno del Principado de Asturias.
- Claver, E. y Pereda, E. (2011). Adolescentes migrantes resilientes. En R. Pereira (Comp.). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 247-265). Madrid: Morata.
- Cobo, R. (2006). Ética de los cuidados y tiempos de las mujeres. *Crítica*, 56, (933), pp. 28-31.
- Cobo, R. (2008). Globalización y nuevas servidumbres en las mujeres. En VV.AA. *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de la innovación*. CPR de Gijón.
- Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38.
- Colectivo Ioé (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Colectivo Ioé (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Colectivo Ioé (2010). *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España. Exploración cualitativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colectivo Ioé (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Madrid: Secretaría General de la OEI.
- Colectivo Ioé (2013). *La juventud en su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.
- Colectivo Ioé y Ortí, A. (2007). *La convivencia en Madrid. Discursos ante el modelo de desarrollo de la ciudad e instalación de población migrante*. Madrid. Observatorio de Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. Programa de Acogida e Interculturalidad. Recuperado de <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/>
- Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y CIDE (2007). *La atención a los alumnos inmigrantes en la Comunidad Autónoma de Asturias*. Recuperado de http://historico.educastur.es/media/institucional/calidad/estudio_inmigrantes.pdf
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: "vivir juntos con igual dignidad"*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Consejo Escolar del Estado. *Informes anuales sobre el estado del sistema educativo: 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014*. MECD.
- Consejo Escolar del Principado de Asturias. *Informes sobre el estado y la situación del sistema educativo asturiano. Cursos: 2008/2009, 2009/2010, 2011/2012, 2012/2013*.
- Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Corazza, M. (1997). El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo. En A. Veiga-Nieto (Coord.). *Crítica postestructuralista y educación* (pp. 235-256).
- Cruz, R. (1997). La cultura regresa a primer plano. En R. Cruz y M.P. Ledesma (Eds.). *Cultura y movilización en la España contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Cuesta, R. (2013). Las mil y una inquietudes de la obra de Foucault. En J. Gupergui y J. Mainer (Coords). *Formas de resistencia y modos de educación. Con-Conciencia Social, 17*, 79-92.
- Cuesta, R. (Coord.) (2014). *Contra las virtudes del progreso, las razones de la crítica. Con-Ciencia Social (18)*. Sevilla: Diada.
- Cuesta, R., García, F., Gupergui, J., López, C., Mainer, J., Merchán y F.J., Séiz, D. (Coords.) (2010). *Pensamiento social y prácticas educativas. Con-Ciencia Social, 14*. Sevilla: Diada.
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (Coords.) (2009). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca: Proyecto NebrasKa de Fedicaria.
- De Laurentis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- De Lucas, J. (2003). *Globalización e identidades. Claves políticas y jurídicas*. Barcelona: Icaria.
- De Lucas, J. (2005). No hay política de integración si no tiene como objetivo la integración política. *Derechos humanos. Inmigración, 0*, 21-36.

- De Sousa, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pretextos.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria en el Principado de Asturias.
- Decreto 43/2015, de 1 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En VV.AA. *Michael Foucault, filósofo* (PP. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2005). *La Lógica de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1996). *Dialogues*. Paris: Flammarion.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Prada, M. A. (2005). ¿"Invención" de la adolescencia migrante? En *Ser adolescente hoy*. Actas del Congreso. (pp.185-196). Madrid: FAD.
- Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, 12, 261-286.
- Díaz de Rada, A. (2008). ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi. *Revista Dialectología y Tradiciones Populares*, 63 (1).187-235.
- Díaz de Rada, A. y Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Trotta.
- Dietz, G. (2008). El Paradigma de la Diversidad Cultural: Tesis para el Debate Educativo. En *Conferencias Magistrales del IX Congreso Mexicano del Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díez, E. J. (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
- Díez, E. J. (2012). El contexto sociopolítico de las prácticas críticas en educación intercultural. En

- M.T. Castilla y V. M. Martín (Coords). *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 87-98). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, pp. 12-34.
- Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa. Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa (2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015). *Informe Memoria de Aulas de Inmersión Lingüística. Programa de Compensación Educativa e Interculturalidad*. Asturias.
- Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa. Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa (2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015). *Programa de Acogida al Alumnado de Incorporación Tardía. Datos del alumnado extranjero*. Asturias.
- Dirección General de Personal Docente y Planificación Educativa (cursos 2012/2013, 2013/2014). *Informe de funcionamiento de la Comisión Permanente de Escolarización*. Asturias.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Barcelona: Seix Barral.
- Dussel, E. (2000). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Eagleton, T. (2010). *Los extranjeros: por una ética de la solidaridad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma, El tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid: Pirámide.
- Echeitia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Elliott, R., Fischer, C. T. y Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Enrique, L. E., Martín, E., Moreno, J.L. (Eds.)(2004). *Las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos.
- Erikson, E. H. (1956). The problema of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, (1), 56-121.

- Erikson, E. H. (1974). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal, A. (Ed.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: El perro y la rana.
- Espósito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008a). *10 Ideas claves: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008b). Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados: hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. *Revista de Educación*, 346, 217-243.
- Essomba, M. A. (2012a). Educación intercultural: aprender a gestionar desde la cultura de la paz. En M. T. Castilla (Coord.). *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 23-42). Madrid: Wolters Kluwer.
- Essomba, M. A. (2012b). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política de plena inclusión. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 24 (2), 137-148.
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- Essomba, M.A. y Escarbajal, A. (Coords.). (2014). Interculturalidad y atención educativa a la población inmigrada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado RIFOP*, 45, (17, 2). AUFOP.
- Esteban-Guitart, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. (Tesis Doctoral) Universitat de Girona, España.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia,*

- escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Esteve, J.M., Ruiz, C. y Rascón M. T. (2008). La construcción de identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489-508.
- EURYDICE. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to Foster: Communication with Immigrant Families. Heritage Language Teaching for Immigrant Children*. Brussels: EACEA,
- Everly, G. y Laring, J. (2002). *Treatment of the human stress response*. N. York: Kluwer Academic. Plenum Publishers.
- Fanjul, A. (2013). La actualidad del duelo. *Psicoanálisis y el hospital, Historización y duelo*, 43, 8-12.
- Fanon, F. (2002). *Les damnés de la terre*. París: La Découverte y Syros.
- Feixas, C. (2005). "De la adolescencia a la adulescencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 56-57.
- Femenías, M. L. (2011). Volencias del mundo global: inscripciones e identidades esencializadas. *Pensamiento iberoamericano*, 9, 85-108.
- Femenías, M. L. (2012). Voces y cuerpos "marcados" en la era de la globalización. *Revista europea de derechos fundamentales*, 19, 75-94.
- Fernández, E. (2008). *Didáctica universitaria. Análisis político de los discursos sobre la formación gravitacional en la educación superior*. (Tesis Doctoral) Universidad de Oviedo, España.
- Fernández, E., Tejedor, M. y Quintano, J. (2012). Matrices teóricas para el desarrollo de una racionalidad intercultural abierta a la alteridad. *Tabanque Revista pedagógica*, 25, 39-62.
- Fernández, I. (2008). *El sujeto sujetado*. Inédito. Fotocopiado. Madrid.
- Fernández, J. (Coord.).(2013). *Transitar la cultura. Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria. Estudios de caso. Multicaso*. Málaga: Aljibe.
- Fernández, J. I. (2001). *Algunas implicaciones de la construcción de la identidad en la Educación para el Desarrollo: ¿Diversidad o igualdad?* (Trabajo de Investigación). Universidad de Oviedo.
- Fernández, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, M. (1991). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección de Estudios Sociales*, 29. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Fierro, A. (2005). La construcción de la identidad personal. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 74-95). Barcelona: ICE.
- Flecha, J. R. y Gómez, A. (2008). Las comunidades de aprendizaje y la ciudadanía. En J. Marrero y J. Argos (Coord.). *Educación, convivencia y ciudadanía en una cultura global* (pp. 107-117). Madrid: Wolters Kluwer.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971). *Vérité et pouvoir*. *L'Arc*, 70, 16-26.
- Foucault, M. (1972). *Les intellectuels et le pouvoir*. *L'Arc*, 49, 3-10.
- Foucault, M. (1973a). *A verdade e as formas jurídicas*. *Cuadernos da P.U.C.* 16.
- Foucault, M. (1973b). Prisiones y motines en las prisiones. *Zeitschrift für übernationales Zusammenarbeit*, 29 (2), 133-137.
- Foucault, M. (1975). Entretien sur la prisión: le libre et sa methode. *Magazine Littéraire*, 101, 27-33.
- Foucault, M. (1976). ¿Crisis de la medicina o crisis de la antimedicina? *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*, 3, 197-209.
- Foucault, M. (1977). La vie des hommes infâmes. *Les Cahiers du chemin*, 29, 12-29.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquet.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- Fox, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Franzé, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la “cultura de origen”. En M. I. Jociles y A. Franzé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*. (pp. 61-85). Madrid: Trotta.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del compromiso*. Barcelona: Hipatia.
- Freud, S. (1989). Duelo y melancolía (1917). *Obras completas, 1*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2010). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial
- Freud, S. (2011). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S. (2012). *El yo y el ello*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fueyo, A. (2000). *Imagen publicitaria y representaciones sociales sobre el sur. Implicaciones en la Educación para el Desarrollo*. (Tesis Doctoral) Universidad de Oviedo.
- Fueyo, A. y Fernández del Castro, J. I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *REIFOP, 15 (2)*, 123-130.
- Fueyo, A., Braga, G. M. y Fano, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 82 (29.1)*, 119-130.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Centre for Strategic Education. *Seminar Series Paper, 204*.
- Gaidulewicz, I. (1999). El concepto de dispositivo en Foucault. En M. Souto et al. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires, pp. 73-81.
- Gamero, I. (2013). La ontología de Judith Butler. En Asociación Interdisciplinar de Estudiantes de Filosofía (UCM). *Jornada sobre aportes de la filosofía de Judith Butler*. De <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/>
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- García, A. y Escarbajal, A. (Coord.). (2009). *Pluralismo intercultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario.
- García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, L. (2005). El color de las palabras y la piel de las chicanas: una lectura biográfica. *La palabra y el hombre, 136*, 27-72. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/342>
- García, M. G. y Sánchez, I. (2007). *Rompiendo esquemas. Programa de orientación académica y profesional*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer. Recuperado de

http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wpcontent/uploads/2010/02/Rompiendo_Esquemas1.pdf

- García Castaño, F. J. y Carrasco, S. (Eds.) (2012). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 8. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IFIIIE).
- García Castaño, F. J., Granados, M. y Pulido, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de la construcción de la diferencia. En F.J. García y A. Granados (Eds.). *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J. y Kresova, N. (Eds.) (2013). *Diversidad cultural y migraciones*. Granada: Comares.
- García Castaño, F. J. y Olmos, A. (Eds.) (2011a). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J. y Rubio, M. (2011b). ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua... y también fracasan? El llamado alumnado latinoamericano. En D. Barbolla (Ed.). *Migraciones Latinoamericanas en la nueva civilización. Conformando identidad* (pp. 279-316). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Castaño, F.J., Rubio, M. y Bouachara, O. (2008). Población inmigrante y escuela: un balance de investigación. En J. García y J. Lacomba (Eds.). *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar* (pp. 403-471). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- García-Fernández, J. A. (2010). Lo organizativo en la escuela intercultural. En VV. AA. *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu>
- Geertz, Cl. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gentili, P. (1999). Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 96-101.
- Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. *Diálogos del Siteal. Conversación con Pablo Gentili*, 1-11.
- Gil, S. L. (2014). Ontología de la precariedad en Judith Butler. Repensar la vida en común. *Éndoxa. Series Filosóficas*, 34, 287-302. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/9313>
- Giménez, C. (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Zarautz: Ikuspegi-Observatorio Vasco de Inmigración.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Conciencia Social*, 17, 55-71.
- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Gómez, J. (2010). Lo ético en la escuela intercultural: proyecto AMANI. En VV. AA. *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*.
- González, S. (2012). Eligiendo a mis amigos: Un análisis de los aspectos organizativos de los institutos favorecedores de la integración relacional de los alumnos inmigrados. En F. J. García y A. Olmos. *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 143-163). Madrid: Trotta.
- González, S. (2014). *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos. Causas institucionales e impactos académicos*. (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- González, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, 7, 77-97.
- Gramsci, A (1975). *Quaderni del Carcere*. Torino: Giulio Einaudi.
- Grange, T. (2007). La dimensione interculturale nelle pratiche educative. En T. Grange y A. Nuzzaci (Eds.). *Interculturalità e processi formativi* (pp. 35-49). Roma: Armando Edizioni.
- Green, A. W. (1947). A Re-Examination of the Marginal Man Concept. *Social Forces*, 26(2), 167-171.
- Gregorio, C. (2009). Colonizando cuerpos: Fronteras en la representación de las “mujeres inmigrantes”. *Cuadernos del Ateneo*, 28, 47-56.
- Gregorio, C. (2011). Fronteras de género y cultura en el contexto de la “Fortaleza Europa”. En D. Serrano (Ed.). *¿Visibles o invisibles? Mujeres migrantes, culturas y sociedades* (55-67). Madrid: Plaza y Janés.
- Gregorio, C. (2012). Tensiones conceptuales en la relación entre género y migraciones. Reflexiones desde la etnografía y la crítica feminista. *Revista de Sociología*, 97 (3), 569-590.
- Gregorio, C. (2013). La categoría género a la luz del parentesco en el análisis de las migraciones transnacionales. *Anuario americanista europeo*, 11, 11-29.

- Grinberg, L. (1985). *Teoría de la identificación*. Madrid: Technipublicaciones.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1984). *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Madrid: Alianza.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-46.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 199-215.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos. En CIDOB (Ed.). *Formas-Otra. Saber nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* (pp.97-108). Barcelona: CIDOB.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2000). Dilemas de la educación intercultural: entre la moda y la urgencia social. *Con-Ciencia Social*, 4, 224-234.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2006). *Lengua y diversidad cultural. Actividades para el aula*. Madrid: Talasa.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2010). *Ninguna tierra es la nuestra. Antología poética de las migraciones. Propuesta didáctica*. Donostia: GaKoa.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2013). *Entre palabras y voces. Propuesta para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo*. Recuperado de <http://letra25.com/ediciones/palabras-voces/>
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guerra, M.J. (2011). Migraciones, feminismo y multiculturalismo: ¿cómo trazar los límites de lo tolerable? En D. Serrano-Niza (Ed.). *¿Visibles o invisibles? Mujeres migrantes, culturas y sociedades*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Guha, R. (1983). *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*. Delhi: Oxford University Press.
- Gurpegui, J. y Mainer, J. (2013). Formas de resistencia y modos de educación. *Con-ciencia social* (7). Sevilla: Diada.

- Hall, S (1998). Significación, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En D. Morley. *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comp.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-99). Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B.-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-Ch. (2014a). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-Ch. (2014b). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hargreaves, A., Earl, I. y Ryam, J. (2008). *Una educación para el cambio. Reiventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Narcea.
- Hernández, R. A. (2008). Feminismos postcoloniales: reflexiones desde el sur de Río Bravo. En L. Suárez y R. A. Hernández (Eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 68-111). Madrid: Cátedra.
- Herrán, A. de la e Izuzquiza, M. D. (Eds.). (2010). *Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- Hevia, I. (2015). Infancia de origen inmigrante en Asturias. En P. Suárez y Becedóniz, C. (Coords.). *La infancia en Asturias 2015* (pp. 70-72). Gijón: UNICEF Comité Asturias.
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in international Education*, 5 (1), 5-33.
- Hobsbawm, E. (1994). Identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, 5-17.
- Hobsbawm, E. (1996). Identity politics and the left. *New Left Review*.
- Horkheimer, M. (2005). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid; Trotta.
- Hourcade, C. (2010). La salud de las mujeres inmigrantes. Consecuencias psicológicas y emocionales. Mujer e inmigrante doble presión. *Revista Mujeres y Salud*, 29, 39-42.
- Ibáñez, J. (1985a). Análisis sociológico de textos y discurso. *Revista internacional de sociología*,

- 43, 119-160.
- Ibáñez, J. (1985b). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1985c). Las medidas de la sociedad. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 29, 85-127.
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión, Fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En M. Latiesa (Ed.). *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada: Universidad de Granada.
- Ibáñez, J. (1998). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación. Variaciones sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las cononancias entre Castoriadis, Foucault, Rorty y Serres*. Barcelona: Gedisa.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*, Barcelona: Barral Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Madrid: Katz.
- Jenkins, H. (2006): *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jiménez, A. (2013). La intersubjetividad, un asunto humano. En Asociación Interdisciplinar de Estudiantes de Filosofía (UCM). *Jornada sobre la Construcción de la Intersubjetividad*. De <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/>
- Jiménez, L. (2011). *Los niños y niñas como creadores de estilos locales de etnicidad. Una etnografía basada en la comparación de dos contextos* (Tesis Doctoral, UNED).
- Jiménez, L. (2012). El fantasma del racismo en las aulas: escuelas del más allá, niños que dan miedo y maestros cazafantasmas. En F. J. García y A. Olmos (Eds.). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 165-182).
- Jiménez, L. (2013). Los contextos de la etnicidad en la infancia. En J. García y Kressova, n. (Eds.). *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 149-165). Granada: Comares.
- Jiménez, M.L. (2011). *Los niños y niñas como creadores de estilos locales de etnicidad. Una etnografía basada en la comparación de dos contextos*. (Tesis Doctoral), UNED, España.
- Jociles, M. I. y Franzé, A. (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

- Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (2012). La construcción de la desigualdad en Educación Secundaria: El papel del Departamento de Orientación. En F. J. García y A. Olmos (Eds.). *Segregación y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 183-199). Madrid: Trotta.
- Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (Eds.).(2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Juliano, D. (2002). Los desafíos de la migración. *Antropología, educación e interculturalidad. Anuario de Psicología*, 33 (4), 487-498.
- Karpov, Y.V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, M. (1977). El duelo y su relación con los estados maniaco-depresivos. En *Obras completas*, 2, (pp. 279-303). Barcelona: Paidós.
- Klein, M. y Rivière, J. (1980). *Obras completas*, 6. Buenos Aires: Paidós.
- Kristeva, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Madrid: Plaza & Janés.
- Lacalle, Ch. (2008). *El discurso televisivo sobre la inmigración, Ficción y construcción de identidad*. Barcelona: Omega.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario 10: La Angustia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lacan, J. (2013a). *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lacan, J. (2013b). *Escritos 2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Laclau, E. (2009). Laclau en debate: posmarxismo, populismo, multitud y acontecimiento (entrevistado por Rodrigo Camargo). *Revista de ciencia política*, 29, 3.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid: Horas y Horas.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Leader, D. (2011). *La moda negra. Duelo, melancolía y depresión*. Madrid: Sexto Piso España.
- Leader, D. (2013). *¿Qué es la locura?* Madrid: Sexto Piso España.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Lena, A., Blanco, A. G. y Rubio, M.D. (Coord.) (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la*

- educación afectivo-sexual en la E.S.O.* Oviedo: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Recuperado de http://tematico.asturias.es/imujer/upload/documentos/guia_no_ogros_ni_princesas1069.pdf
- Lenore, V. (2014). *Indies, Hipsters y gafapastas. Crónica de una dominación social*. Madrid: Capitán Swing.
- Lévinas, E. (2006). Ética como Filosofía Primera. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* 43. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López, F. (1985). *La frontera de los vínculos sociales*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de educación y Ciencia.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y Horas.
- Louzao, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un Proyecto de Educación Intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. (Tesis Doctoral) Universidad de Oviedo, España.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa. Bogotá-Colombia*, 9, 73-101.
- Lugones, M (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6 (2), 105-119.
- Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.
- Lyche, C. S. (2010). Taking on the completion challenge. A literatura review on policies to prevent dropout and early school leaving. *OECD Education Working Papers*, 53. OECD Publishing.
- Maalouf, A. (2010). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manrique, R. (1994). *La Psicoterapia como conversación crítica*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Manrique, R. (1996). *Sexo, erotismo y amor. Complejidad y libertad en la relación amorosa*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Manrique, R. (1999). *El diamante sin límite: la mente que podemos tener*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.

- Manrique, R. (2001). *Conyugal y extraconyugal: nuevas geografías amorosas*. Madrid: Fundamentos.
- Maquieira, V. (2004). Entre la exclusión y la exclusión de la ciudadanía: procreadoras, madres y personas. *Asparkia. Investigación Feminista*, 15, 11-26.
- Márquez, E. y García-Cano, M. (Coord.).(2012). *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Madrid: Catarata.
- Martín, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93.
- Martín, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 123, 11-34.
- Martín, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín, E. (2011). La utilidad de concepto de campo para el análisis sociológico de la educación. *Con-conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 157-164.
- Martín, E. (2013). Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo. *Praxis sociológica*, 17, 89-106.
- Martín, F. (Comp.). (2012). *Adolescencias por venir*. Madrid: Gredos.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Eds.). (2007). *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE CREADE.
- Martínez, A. (Coord.).(2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Marx, K. (2008). *El capital*. Barcelona: Editors.
- Massot, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas*. Bilbao: Desclée.
- Massot, M. I., Del Campo, J., Sandín, M.P. y Sánchez, A. (2013). En M.C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (coord.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas, Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. (pp. 67-75). Alicante: Universidad de Alicante.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mayoral, V. (2010). La apuesta por una educación intercultural. En VV. AA. *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*.

- McDonell, D. (1987). *Theories of discourse. An introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- MECD. (2013). *Datos y cifras*. Curso 2013/2014.
- Meloni, C. (2012). *Las fronteras del feminismo. Teorías, mestizas y postmodernas*. Madrid: Fundamentos.
- Melucci, A. (1995). The process of collective Identity. En H. Johston y B. Klandermans (Eds.) *Social Movements and Cultures* (pp. 41-63). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Merchán, F.J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *Con-Ciencia Social*, 17, 137-144.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. París: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Madrid. Fondo de cultura Económica.
- Mezzadra, S. (Comp.) (2008). *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Mignolo, W. (2005). *El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*. Recuperado de: www.tristestopicos.org
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro y R. Grofoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.25-46). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Signo.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB.
- Mohanty, C. T. Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárez y R. A. Hernández (Eds.) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (p. 119). Madrid: Cátedra.
- Moll, L. C. (2005). Concluding commentary. Reflections and possibilities. En N. González, L. Moll y C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275-287). Mahwah, N.j: Lawrence Erlbaum Associates.

- Moll, L. C. (2006). *The cultural mediation of thinking: reconsidering a key vygotskian*. Conferencia con motivo de la entrega del premio Sylvia Scribner 2006 en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Francisco 17 abril.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds.).(2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Mora, F. (2015). *¿Es posible una cultura sin miedo?* Madrid: Alianza Editorial.
- Moraga, Ch. y Castillo, A. (1988). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press.
- Moreiras, A. (2006). *Línea de sombra: El no sujeto de lo político*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Moreiras, A. (2010). Infrapolitical literatura: Hispanism and the border. *CR The New Centennial Review*, 10 (2), 309-331.
- Morey, M. (2001). Introducción. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp.7-21). Madrid: Alianza Filosofía.
- Moro, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 6, 29-46.
- Moya, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata.
- Moyal-Sharrock, D. (2007). Unravelling Certainty. En D. Moyal-Sharrock y W. Brenner (Eds.). *Readings of Wittgenstein's On Certainty* (pp. 76-100). Londres: Palgrave.
- Muel-Dreyfus, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En M. Foucault et al. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. París: Minuit.
- Muñoz, A. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valencia, España.
- Negri, A. y Hart, M. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Núñez, V. (2011). Exiliadores. En J. Sáez y J. García (Coords.). *Metáforas del educador* (pp. 79-89). Valencia: Nau Llibres.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nuzzaci, A. (2007). Interculturalità e competenze nelle "scuole di frontiera", ovvero per

- un'educazione alla mondialità. En T. Grange y A. Nuzzaci (Eds). *Interculturalità e processi formativi* (pp. 73-101). Roma: Armando Edizioni.
- OCDE. (2006). *Where inmigrant students succeed*. París: OCDE Publishers.
- OCDE (2012a). *Informe sobre la Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. París: OEC Publishing.
- OCDE (2012b). *Untapped skills. Realising the potential of inmigrant students*. París: OCDE.
- Ochoa, I. (2011). Interculturalidad, migración y familia. "Acompañando" a menores extranjeros no acompañados. En Pereira, R. (Comp.). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre la impotencia, resiliencia y poder* (pp.266-277). Madrid: Morata.
- Okamura. Y. (1981). Situational Ethnicity. *Ethnic and Racial Studies*, 4 (4), 454-465.
- Olmos, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. (Tesis Doctoral) Universidad de Granada, España.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Olmos, A. (2013). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos sistema educativo andaluz. En García, J. y Kressova, N. (Coords.). *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 167-183). Granada: Comares.
- Omar, S. M. (2007). *Los estudios postcoloniales. Una introducción crítica*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Madrid: Secretaría General de la OEI.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Palermo, Z. (2010). Del pensamiento nacional a la opción descolonial: Aportes desde el Cono Sur. En Z. Palermo (Comp.). *Pensamiento Argentino y opción descolonial* (pp. 31-48). Buenos Aires:
- Palermo, Z. (Coord.).(2009). *Arte y estética en la encrucjada descolonial*. Buenos Aires: Signo.
- Pastor, J. y Ovejero, A. (2007). *Michael Foucault, caja de herramientas contra la dominación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Pereira, R. (Comp.).(2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre la impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Pérez, K. (2013). Las personas variantes de género en la educación. En O. Moreno y L. Puche (Coords.). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (pp. 293-304). Madrid: Egales.
- Pérez, M. (2007). Las aulas enlace: un islote de bienvenida. En L. Martín y L. Mijares. *Voces en el aula. Etnografía de la escuela multilingüe* (pp. 111-146). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- Pérez, N. (2008). A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar la relación. *Cooperativa educativa Kikirikí*, 89, 22-29.
- Perry, L. B. y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skill: models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466.
- Phinney, J.S. y Hass, K. (2003). The process of coping among Ethnic Minority First-Generation College Freshmen: A Narrative Approach. *Journal of Social Psychology*, 143 (6), pp. 707-726.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Piñán, B. (2005). *Noches de incendio (1985-2002)*. Bilbao: Trea.
- Portes, A. y Aparicio, R. (2013). *Investigación longitudinal sobre segunda generación en España. Avance de resultados*. Fundación Ortega-Marañón.
- Postert, C. (2004). Completing or competing? Contextos of hmnong selfin/othering in laos. En G. Bauman y A. Gingrich (Eds.). *Grammars of identity/alterity: a structural approach*. New york: Bergham.
- Poveda, D.; Franzé, A.; Jociles, M. I.; Rivas, A. M.; Villaamil, F; Peláez, C. y Sánchez; P. (2007). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. EMIGRA Working Papers, 91. Accesible en: www.emigra.org.es.
- Power, S., Halpin, D. y Whitty, G. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá*

- del capitalismo global* (pp.93-126). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2009). *Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del Poder*. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/51.pdf>
- Rada, D. (2006). Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad en Investigación Cualitativa. *Revista IPASME, Vol. (mayo)*. MED-IPASME.
- Ramírez, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones. Teorías, conceptos y Experiencias*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. París: La Fabrique.
- Rendueles, C. (2013). *Sociofobia. El cambio político en la era digital*. Madrid: Capitán Swing.
- Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias.
- Resolucion de 27 de agosto de 2012 de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultrua, por la que se aprueban la Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias.
- Reyes, R. (Dir.). (2008). *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'áction*. París: Seuil.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Prados, E. (Coords.).(2014). *Profesorado, Escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.
- Rivera, L. de (2012). *Crisis emocionales. Estrés, Trauma y Resiliencia*. Madrid: Instituto de Psicoterapia de Madrid.
- Rizo, M. (2004). *Prácticas culturales de las identidades de los inmigrantes en El Raval (Barcelona): aportaciones desde la comunicación*. (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Rodríguez, M. (1998).El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de modernidad. *Revista de Educación, 317*, 157-184.
- Rodríguez, M. (2001). *Tres escenarios en una época de cambio. Cuadernos de Pedagogía, 302*, 46-49.
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

- Rodríguez, M. (2012). El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio, *Revista de educación*, 359, 66-80.
- Rodríguez, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 82, 35-48.
- Rodríguez-Hoyos, C. y Manrique, R. (2015). Perturbando mentes: el cine como herramienta de transformación personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 109-118.
- Rojí, B. (1988). *La entrevista terapéutica*. Madrid: UNED.
- Romero, E. (2008). *A la vuelta de la esquina. Relatos de racismo y represión*. Oviedo: Cambalache.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- Rubio, M. (2013). *Construyendo diferencias desde las retóricas de igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Mondadori.
- Salvador, I. (2001). La emigración como proceso de duelo. Protocolo de psicoterapia breve centrada en su elaboración. *Revista Asociación Española Neuropsicología*, XXI (82), 57-64.
- San Fabián, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares: ¿hay alguien ahí? *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16, (1), pp. 27-32.
- San Fabián, J. L. (2010). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, pp. 9-28.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-56.
- San Fabián, J. L. (2014). *Evaluar programas socioeducativos en tiempo de crisis*. Oviedo: Trabe.
- San Fabián, J. L. y Braga, G. (2015). El derecho de la educación. En Suárez, P. y Becedóniz, C. (2015). *La infancia en Asturias 2015*. Gijón: UNICEF Comité Asturias.
- San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar*

- desde dentro*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, A. y Sandín, M. P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals. *Temps d'Educació*, 44, 177-190.
- Sánchez, N. (2013). Potencia social y forma política. En Asociación Interdisciplinar de Estudiantes de Filosofía (UCM). *Jornada sobre la Construcción de la Intersubjetividad*. De <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/>
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1994). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado t J. Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-286). Madrid: Síntesis.
- Santerini, M. (2010). Cittadinanza e intercultural nella scuola. Introduzione generale e riflessione sui risultati del grupo di ricerca di Milano. In A. Portera, P. Dusi y B. Guidetti (Eds.). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio* (pp. 65-72). Roma: Carocci.
- Santos Guerra, M. A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la Interculturalidad. *Revista de Filosofía*, 28, 175-200.
- Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografía de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Barcelona: Traficantes de sueños.
- Sauquillo, J. (1994). Foucault y la filosofía contemporánea. En AA.VV. Michael Foucault: Arqueología de poder y de las resistencias. *Actualidad de Nietzsche, hacia nuevos horizontes. Ciclos de conferencias sobre Michel Foucault y Nietzsche*. (pp. 79-104). La Coruña: Paideia.
- Sauquillo, J. (2001). *Para leer a Foucault*. Madrid: Alianza.
- Sayad, A. (2011). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- Schulz K.M., Molenda-Figueira H.A. y Sisk, C.L. (2009). Back to the future: The organization-lactivational hypothesis adapted to puberty and adolescence. *Hormones and Behavior*. 55, 597-604.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: MacGraw-Hill.

- Sennett, R. (2010a). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sennett, R. (2010b). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2014). *El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio*. Barcelona: Anagrama.
- Sierra, F. (2013). *Transitar la cultura. Niños y Niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Simmel, G. (2009). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sluzki, CE (1979). Migration and Family Conflict. *Family Process*, 18 (4), 379-390
- Soriano, E. (Coord.). (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En P. Álvarez, P. et al. *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 9-39). Madrid: MEC.
- Spivak, G. Ch. (1991). Neocolonialism and the Secret Agent of Knowledge. En R. Young (Org.). *The OxfordLiterary Review*, 13, 220-251.
- Spivak, G. Ch. (2010). *Crítica de la razón postcolonial*. Madrid: Akal.
- Spivak, G. Ch. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 487-501.
- Suárez, L. y Hernández, R. A. (Eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Susinos, T. (2006). Mujeres (dis)capacitadas o la construcción social de un yo deficitario e incompleto. Em T. Sussinos, A, Calvo y M. García (Coord.). *Mujeres en la periferia: algunos debates sobre género y exclusión social* (pp. 95-120). Madrid: Icaria.
- Tarizzo, D. (2015). Democratizar la democracia: de la hegemonía a la poshegemonía. En R. Castro (Ed.). *Poshegemonía. El final de un paradigma de la filosofía política en América Latina*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Taylor, Ch. (2006). *Imaginario Sociales Modernos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos

Aires: Paidós.

Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. París: Belin.

Thompson, J. B. (1988). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Timoneda, C. (2007). *La experiencia de aprender*. Girona: CCG.

Timoneda, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Padres y Maestros*, 347, 5-9.

Timoneda, C. (2014a). *Educación con todas las letras*. Madrid: Documenta Universitaria.

Timoneda, C. (2014b). El rol del profesor o maestro: facilitar el aprendizaje y ayudar a gestionar emociones. En *Nuevos Escenarios para el docente. Una mirada práctica teñida de neurociencia*. Girona: Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía.

Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Tizio, H. (2011). La constitución del campo de la llamada salud mental: algunas cuestiones para el debate. *Freudiana*, 61, 129-134.

Tizio, H. (2012). Otro saber hacer. *Freudiana*, 66, 129-130.

Tizio, H. (2013). Reducir los efectos del discurso del amo en la Escuela. *Freudiana*, 68, 69-72.

Tizón, J. L. (1990). *Atención Primaria de Salud y Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

Tizón, J. L. (2005). *El humor en la relación asistencial*. Barcelona: Herder.

Tizón, J. L. (2007). *Psicoanálisis, procesos de duelo y psicosis*. Barcelona: Herder.

Tizón, J. L. (2011). *El poder del miedo. ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?* Lleida: Milenio.

Tizón, J. L. (2013). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Herder.

Tizón, J. L. (2014). *Familia y psicosis. Cómo ayudar en el tratamiento*. Barcelona: Herder.

Tizón, J. L. (Coord.). (1993). *Migraciones y salud mental: un análisis psicopatológico tomando como punto de partida la inmigración asalariada en Cataluña*. Barcelona: PPU.

Tizón, J. L. y Sforza, M. G. (2008). *Días de duelo. Encontrando salidas*. Barcelona: Alba.

Torrebadella, L. y Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Caixa Sabadell y Fundació Jaume Bofill.

- Torres, J. (2007). *La educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tozer, S. (2000). Class. En D. A. Gabbard (Ed.). *Knowledge and power in the global economy. Politics and the rhetoric of school reform* (pp. 149-159). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO (2008). Inclusive education: the way of the future. Conclusions and recommendations, 48th. *International Conference on Education*. Geneva, 25-28 November 2008.
- Uría, P. (2009). *El feminismo que no llegó al poder. Trayectoria de un feminismo crítico*. Madrid: Talasa.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1993). *Elite discourse and racism*. California: Newbury Park SAGE.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. (2007). Racismo y discurso en América Latina: una introducción. En T.A. Van Dijk (Coord.). *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 21-34). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. En *Revista de investigación lingüística*, 13 (1), 167-215.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. París: PUF.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.
- Varela, J. (1997). El dispositivo de feminización. En F. Álvarez-Uría (Ed.). *Jesús Ibáñez, teoría y práctica* (pp. 353-365). Madrid: Endymion.
- Varela, J. (2001). La escuela y sus funciones: de la reproducción sexual a la producción de identidades. En J. Gimeno (Coord.). *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 81-108). Madrid: Akal.
- Varela, J. (2009). Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos. En R. Reyes (Ed.). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, 2 (pp. 903-915).

- Madrid: Plaza y Valdés.
- Vázquez, F. (2006). *Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía*. Donostia-San Sebastián: Gakoa.
- Vázquez, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*. Madrid: Akal.
- Vázquez, M. (2013). La tarea crítica: deconstrucción y sabotaje. En B. Ferrús y M. Zabalgaitia (Coords.). *La crítica como sabotaje de Manuel Asensi. Anthropos*, 237, 41-52.
- Vetere, A. y Dallos, R. (2012). *Apego y terapia narrativa: un modelo integrador*. Madrid: Morata.
- Villacañas, J. L. (2010a). El programa científico de Weber y su sentido hoy. *Ingenium: Revista electrónica de pensamiento moderno y metodología en historia de las ideas*, 4, 167-193.
- Villacañas, J. L. (2010b). Ethos y economía: Weber y Foucault sobre la memoria de Europa. *Daimon: Revista de Filosofía*, 51, 25-46.
- Villacañas, J. L. (2013). Producción de sujetos: Max Weber y Foucault. En Asociación Interdisciplinar de Estudiantes de Filosofía (UCM). *Jornada sobre la Construcción de la Subjetividad*. De <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/>
- Villaverde, M. J. (2009). *La construcción de identidades en adolescentes inmigrantes: implicaciones para el trabajo psicopedagógico*. Trabajo de investigación para la obtención del DEA. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Villaverde, M. J. (2010). *Adolescencia, inmigración y diversidad cultural en Asturias. Los retos de la inclusión en el sistema educativo*. Trabajo Fin de Máster en Inmigración e Interculturalidad. Universidad de Castilla La Mancha.
- Villaverde, M. J. y Francos, C. (2014). Un universo de imágenes y lenguas. Una propuesta para abordar la diversidad cultural en las aulas. En A. Calvo, C. Rodríguez e I. Haya (Coords), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad, Actas del XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado AUFOP 2014*. pp. 521-531.
- VV.AA. (2010). *Libro Blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quio: UASB/Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En W., Villa y A. Gueso (Comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Weber, M. (2006a). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weber, M. (2006b). *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weber, M. (2007). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wertsch (1993). *Voces de la mente: Un estudio sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Antonio Machado.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Williams, G. (2002). *The other side of the popular. Neoliberalism and subalternity in Latin America*. Durham: Duke University Press.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Family and Individual Development*. London: Tavistock Publications.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra/Feminismos.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
- Zabalgoitia, M. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de "crítica y sabotaje"? Entrevista a Manuel Asensi. En B. Ferrús y M. Zabalgoitia (Coords.). *La crítica como sabotaje de Manuel Asensi*. *Revista Anthropos*, 237, 183-194.
- Zambrano, M. (2005). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zamora, J. A. (2013a). El imperativo de la aceleración. En Asociación Interdisciplinar de Estudiantes de Filosofía (UCM). *Jornada sobre la Construcción de la Objetividad*. De <https://asociacioninterdisciplinar.wordpress.com/>
- Zamora, J. A. (2013b). Subjetivación del trabajo: dominación capitalista y sufrimiento. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, 5, 151-169.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zizek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. Madrid: Siglo XXI.
- Zizek, S. (2000). *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Madrid: Paidós.

- Zizek, S. (2007). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Zizek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Austral.
- Zizek, S. (2010a). *El sublime objeto de las ideologías*. Madrid: Siglo XXI
- Zizek, S. (2010b). *La metástasis del goce. Sesis ensayos sobre la mujer y la causalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, S. (2011). *En defensa de las causas perdidas*. Madrid: Akal.
- Zizek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Akal.
- Zizek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Austral.
- Zizek, S. (2014). *El sur pide la palabra. El futuro de una Europa en crisis*. Barcelona: Los libros del lince.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogía dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zubero, I. (2010). *Confianza ciudadana y capital social en sociedades multiculturales*. San sebastian: Ikuspegi.

Anexos

ANEXOS

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO Y LOS DISCURSOS SOBRE DUELO MIGRATORIO
Implicaciones en educación intercultural

Anexos

ANEXO 1

TRABAJO CON LAS HISTORIAS DE VIDA REALIZADAS A: EVA, MARÍA, ISABEL Y ESTEBAN Y DE LOS DISCURSOS DESPLEGADOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN REALIZADOS CON EL ALUMNADO.

- Relatos temáticos y síntesis de historias de vida.
- Modelo carátula del cuadernillo para devolver información.
- Análisis temático del discurso desplegado en los grupos de discusión.

ANEXO 2

TRABAJO CON LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS PROFESIONALES DEL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO.

- Relato temático de las entrevistas realizadas a Amal, Carmen y Rosa.
- Descripción temática de los discursos desplegados por los profesionales.

ANEXO 3

LOS CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A LOS ORIENTADORES Y ORIENTADORAS.

- Análisis del cuestionario dirigido a los/las orientadores/as.
- Modelo de cuestionario aplicado (elaboración propia).

ANEXO 4

RELACIÓN DE CENTROS PARTICIPANTES.

- Listado de centros participantes.