

- **Año: 2004, Número: 11. Dedicado a: Interculturalidad**
  - **Políticas multiculturalistas y programas de orientación multiculturalista**  
Juan Carlos Andreo Tudela
    - [Texto completo](#)
- pags. 7-16
  - **Barreras lingüísticas en la comunicación intercultural: Datos y acciones**  
Carmen Valero Garcés
    - [Texto completo](#)
- pags. 19-36
  - **Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de OGBU y su desarrollo**  
Sílvia Carrasco Pons
    - [Texto completo](#)
- pags. 37-68
  - **Aproximación a las asociaciones africanas como agentes de salud en sus comunidades inmigrantes: Experiencias desde la práctica**  
María Isabel Blázquez Rodríguez, Lucía Mazarrasa Alvear, Laura Otero García
    - [Texto completo](#)
- pags. 69-90
  - **Perspectiva femenina de la emigración familiar colombiana: Presentación de la historia de una familia mixta en el contexto italiano**  
Caterina Chantal Arena
    - [Texto completo](#)
- pags. 91-122
  - **Cómo conviven las mujeres chinas en la sociedad española**  
Suping Pan
    - [Texto completo](#)

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre el denominado multiculturalismo, a raíz de la creciente confusión que sobre este tema se está produciendo en España. En un país donde el fenómeno de la inmigración es tan reciente, con una llegada abrupta en pocos años –que en realidad sólo ha supuesto un 1,5 % de población extranjera–, con orientaciones políticas que no han tenido unas directrices diáfanas desde la administración central, se abre el debate sobre el modelo de sociedad multicultural deseado y aparece de súbito...

1

# POLÍTICAS MULTICULTURALISTAS Y PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN MULTICULTURALISTA

*J. CARLOS ANDREO TUDELA. Laboratorio de Estudios Interculturales (LdEI). Universidad de Granada. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología. Diplomado en Etudes Politiques. Master en Cooperación Internacional. Doctorando en Multiculturalismo y Etnicidad. Cooperante Técnico en Marruecos (Febrero 1998–Septiembre 2002). Correo–e: jcandreo@hotmail.com*



## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre el denominado multiculturalismo, a raíz de la creciente confusión que sobre este tema se está produciendo en España. En un país donde el fenómeno de la inmigración es tan reciente, con una llegada abrupta en pocos años –que en realidad sólo ha supuesto un 1,5 % de población extranjera–, con orientaciones políticas que no han tenido unas directrices diáfanas desde la administración central, se abre el debate sobre el modelo de sociedad multicultural deseado y aparece de súbito el paradigma a modo de panacea del multiculturalismo como un modelo a seguir.

9

Precisamente por el carácter reciente de la inmigración en España, y si bien han aparecido numerosas obras sobre su estudio desde diferentes enfoques metodológicos y científicos, no existen suficientes referentes de políticas públicas y, por ende, programas de intervención tendentes no sólo a la integración de la población inmigrante más desfavorecidos sino también de participación de ese colectivo en la sociedad de la que forman parte.

En el intento de ir más allá de los meros programas de intervención –generalmente siempre adscritos al sector de los servicios sociales básicos–, y del control de flujos –cuya responsabilidad reside en el Ministerio del Interior–, fundamentalmente profesores universitarios estudiosos de los movimientos migratorios lanzan un debate sobre la incipiente sociedad multicultural española y el modelo más adecuado al contexto español.

Es entonces cuando sin tener suficiente base de conocimiento se defiende un modelo como es el multiculturalismo y experiencias “exitosas” como la canadiense.

El resultado de ese debate ha sido las tirantes tensiones en el mundo académico, fuertes disparidades ideológicas desde el punto de vista partidista, y una desorientación generalizada en los foros de opinión pública española. La cuestión no es baladí, pues supone uno de los principales asuntos de preocupación de la opinión pública española, junto con el desempleo y el terrorismo, de acuerdo a todas las encuestas realizadas.

## **ORÍGENES DEL DEBATE Y CONFUSIÓN ENTRE MULTICULTURALIDAD Y MULTICULTURALISMO**

10

Las preocupaciones de los dirigentes políticos hacia el fenómeno de la inmigración se acentúan a finales de los años noventa, pero ya era patente a mediados de esa década, sobre todo en aquellas zonas de mayor intensidad inmigratoria.

Sin embargo, a escala nacional sólo se planifica un plan para la integración en el año 1995 que no tiene continuidad en el tiempo y apenas significación en el campo presupuestario. La respuesta más inmediata ante una realidad que desborda a la administración es la aprobación de medidas legislativas tendentes a restringir los flujos migratorios. La falta de previsión que muchos estudiosos habían pronosticado empieza a manifestarse y la sociedad española se encuentra ante de un desafío ante el que no tiene suficientes elementos de análisis, incluido el mundo académico.

En efecto, tras una primera fase caracterizada por una aproximación al fenómeno de la inmigración en términos cuantitativos –periodo en el que ha habido un inteligible desequilibrio entre la poca relevante planificación de los programas de integración social y el hincapié vertido en la política de contingentes y control de flujos–, parece asentarse como debate público la integra-

ción social, en general, y el modo de esa integración, en particular, en el seno de la sociedad española.

Asimismo, la poca experiencia en este ámbito parece haber sido caldo de cultivo para lanzar un debate en el que sin embargo los agentes sociales participantes no disponían de las herramientas necesarias para un correcto y preciso análisis. Incluso, y derivado de ello, en algunas ocasiones se han postulado una serie de conclusiones *apriorísticas* que no se corresponden con los modelos teóricos que les sirven de base, pudiéndose darse el caso que se utiliza una cierta terminología sin que se conozca el contenido de los modelos que se critican.

Básicamente podemos establecer dos dimensiones de la confusión provocada, una primera puramente conceptual, que atañe a modelos ideales de intervención, y otra ideológica.

No cabe duda que la primera es más fácil de desmontar, por un lado, y enriquecer, por otro, mientras que la vertiente ideológica necesita de un mayor tratamiento que escapa al espacio de este ensayo.

11

Durante la primera parte de los noventa la política española de inmigración se concentró de forma prioritaria en el control de flujos migratorios, principalmente a través de la vigilancia de las costas y con el establecimiento de contingentes de entrada de inmigrantes, así como con los procesos de regularizaciones extraordinarias.

El discurso político de la época venía precedido por la ley de extranjería de 1985 y un intento de comenzar con la implementación de programas de integración social, como así lo recogía el primer y hasta ahora único Plan para la Integración Social de los Inmigrantes, elaborado por el Ministerio de Asuntos Sociales en el año 1995. Sin embargo, las prioridades se inclinaron hacia la gestión de los contingentes, y en mucha menor medida en los programas de intervención y la cooperación internacional al desarrollo de los países emisores de flujos, los tres ámbitos que recogía el citado Plan.

Esta situación provocó que no se formulara una verdadera visión integral de la inmigración, centrada en ese momento en la mera gestión de la misma, y, por tanto, tampoco sobre el modelo de integración de la población inmigrante en la sociedad española.

Surgen, no obstante, iniciativas promotoras de la interculturalidad, principalmente dentro de las asociaciones de apoyo al inmigrante, y ciertamente en algunos ámbitos académicos, que se convierte en el germen de un debate en ciernes.

El enfoque alarmista de los medios de comunicación y la existencia de ciertos brotes violentos en los que se vieron involucrados algunos inmigrantes (Tota-na, El Ejido, a modo de ejemplo y a escala diferente), junto a la abrupta llegada de flujos migratorios, su concentración en ciertas provincias, y la falta de adaptación de la población autóctona a una tesitura auténticamente novedosa, confluyen como vectores coadyuvantes para que irrumpa el debate, a favor y en contra, del multiculturalismo.

12

Ahora bien, ¿qué concepción se tiene de este modelo que es el multiculturalismo?

Es entonces cuando aparece la primera confusión, paradójicamente en el inicio del debate. Se mezcla multiculturalidad con multiculturalismo. Como indicaba el profesor Arango en un artículo publicado en *El País*, “la multiculturalidad es una situación de hecho, y connota diversidad o pluralismo cultural, (...), no tiene por qué suponer merma alguna de democracia ni vulnerar el principio de la igualdad ante la ley”, mientras que el multiculturalismo “no designa una condición sino una ideología o una orientación”. Desgraciadamente esta confusión no sólo impera en la opinión pública sino también en el mundo académico.

Dado por hecho que, efectivamente, el debate gira entorno al multiculturalismo y no alrededor de la multiculturalidad, cabría preguntarse ahora sí en qué consiste.

## **POLÍTICAS MULTICULTURALES Y PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN MULTICULTURAL**

En principio, si bien el multiculturalismo dista de ser un concepto unívoco, sí hay un consenso en considerarlo como una vertiente del denominado “pluralismo cultural”, postulado que se asienta en la constatación de que existen sociedades plurales y defiende que es posible convivir en armonía en una sociedad que cuenta con diferencias étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas, etc. Propugna, pues, la tolerancia con la diversidad cultural y el respeto a las minorías étnicas en un intento de promover una democracia societal.

Del pluralismo cultural han surgido dos vertientes: el multiculturalismo y la interculturalidad. En opinión de la profesora Gualda, sobre la primera existen serias dificultades para acotar el concepto, en el que se entremezclan situaciones de hecho unidas a la descripción de lo social con cuestiones normativas, ideológicas, políticas, etc.. que dificultan el análisis y producen diferentes visiones sobre el multiculturalismo.

13

Han surgido críticas a la acepción más usual del término multiculturalismo, tildándolo de tener una concepción de cultura esencialista y estática —o una “gangrena para la sociedad” en palabras de Mikel Azurmendi—, una perspectiva muy limitada que desde luego no se corresponde con los resultados de las políticas implementadas en Canadá, Australia o Suecia.

En el caso español, el debate en el mundo académico se forjó a raíz de las polémicas declaraciones del profesor Azurmendi, a la sazón presidente de Foro de la Inmigración. Azurmendi se sitúa como un crítico de la acepción más generalizada y aperturista del multiculturalismo. Sin embargo, parece que sus críticas y las réplicas hacía éstas, más ideológicas que basadas en un conocimiento real, han mostrado la inmadurez y un cierto desconocimiento que sobre el multiculturalismo se posee en nuestro país.

Recordemos brevemente el posicionamiento de Azurmendi. En una entrevista con lectores de El País, a Azurmendi se le preguntó: “¿qué opina sobre “el cho-

que de civilizaciones” que anunciaba Samuel Huntington?”. Su respuesta fue: “la tesis central de Huntington no me parece válida. Su propuesta es el multiculturalismo: pongamos cada cultura aparte de la vecina. Cada cual para sí. Así es como empezaron las africanas en Suráfrica, precisamente en nombre de que cada cultura no debía interferir en la otra ni mezclarse. Luego, tras 20 años de apartheid, o vida cultura aparte, se vio que la única manera de seguir sosteniendo aquello era la ideología racista. El racismo fue posterior al deseo de multiculturalidad. En fin podríamos seguir muchas horas hablando de ello. Habrá lugares para ello mejores que éste ¿no? Pero está muy traída tu pregunta”.

14 Ante estas declaraciones nos limitaremos a señalar que Azurmendi no sólo se posiciona con una visión crítica dentro del multiculturalismo (aclaramos que el subrayado es nuestro), sino que lo descarta rotundamente como modelo. Sea como fuere, y sin entrar de lleno en el análisis de su discurso, subrayaremos que resulta curioso que utilice el ejemplo de Suráfrica para mostrar los perniciosos resultados de una política multicultural, y no Canadá, país que desde 1971 adoptó el multiculturalismo como posición oficial del Estado con relativamente buenas consecuencias, si bien en los ochenta algunas fuerzas canadiense como el Partido de la Reforma lo condena como “fuente suplementaria de resquebrajamiento social”.

Este tipo de críticas ha propiciado que se esté produciendo un desplazamiento del multiculturalismo hacia interculturalismo, un nuevo paradigma que de forma muy resumida, avala la convivencia entre grupos de mayorías y minorías sin negar que la relación pueda devenir conflictiva.

No obstante todo lo anterior, ¿se puede considerar que es lo mismo una orientación programática hacia el multiculturalismo –apuesta hacia la que parece se inclina el debate en España– que una política multicultural del Estado, como es el caso de Canadá? La respuesta entraña en sí misma un distinguo que supone otra confusión.

A menudo se tiende a considerar como panacea el modelo canadiense de política multiculturalista, sin tener excesivo conocimiento la propia historia de

Canadá y, sobre todo, en qué consiste esa política multicultural estatal. Resulta cuanto menos significativo defender este modelo sin conocer realmente su contenido, posición en la que cabe situar a numerosos estudiosos de las migraciones.

En resumen, y como defiende la profesora Helly, los objetivos de la política canadiense de multiculturalismo plantean:

Respeto a la cultura de origen.  
Aumento de la participación social y política.  
Creación de una “nueva identidad nacional”.

*Strictu sensu, pues, una política estatal multiculturalista promueve también una nueva identidad nacional, situación explicable en países como Canadá o Australia, donde ha habido oleadas masivas de inmigración que han constituido desde su nacimiento una sociedad multicultural.*

*El caso francés o español, por poner sólo dos ejemplos, dista mucho de ser similar, pues ya existía una “identidad nacional” y porque el grueso de esa inmigración es significativamente menos representativo. En ese sentido, concluimos que está fuera de lugar plantearse políticas multiculturalistas estatales en escenarios como el español y que es erróneo el debate actual en los términos en los que se han planteado.*

Sería más adecuado enfocar el debate ante una concepción de defensa del pluralismo cultural, en general, o entorno al interculturalismo, entendido en los términos arriba esbozados, en particular. Esta perspectiva hace más hincapié en una orientación o estrategia con relación a la integración social de los inmigrantes y las minorías étnicas. Cabría hablar, en definitiva, de una política pública de gestión migratoria de mayor o menor grado de apertura hacia el pluralismo cultural y no tanto en una política multicultural estatalista.

En efecto, ese mayor o menor grado de apertura cultural, debe de ser el núcleo del debate, que no puede sino ser discutido desde una perspectiva crítica pues de ello depende la constitución de nuestra sociedad.

En cualquier caso, las políticas de multiculturalismo no deben obedecer a un único modelo, como hasta ahora se acota al canadiense o australiano, países en los que se convierte en emblema de sus políticas públicas. También es posible un enfoque integral de la inmigración que no suponga una estatalización y que también pueda ser tildado de multiculturalista, esto es, cuando se lleven planes de fomento de la diversidad socio-cultural, el respeto de las libertades fundamentales y promueva la participación política de los individuos de diferentes culturas que convivan en el mismo entorno. Un grado menor en esta secuencia, que difícilmente podría denominarse una política multiculturalista, sería la política de pluralismo cultural orientada a la gestión de la inmigración, situación en la que se encontraría en estos momentos España.

**TETUÁN (MARRUECOS), JULIO DE 2002**

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arango, J. (2002), *¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo?*, Diario El País, 23/03/02.

Gualda, E. (2001), Los procesos de integración social de la primera generación de “gastarbeiter” españoles en Alemania, Lección inaugural curso académico 2001–2002, Universidad de Huelva, Huelva.

Helly, D. (2000), *Primacía de los derechos o cohesión social: los límites del multiculturalismo canadiense*, Ponencia al VII simposio de la revista internacional de filosofía política, Cartagena de Indias, Colombia.

Contrariamente a los efectos que el fenómeno de la globalización parece tener en determinados aspectos de la comunidad internacional, en el área de la comunicación lingüística nos hallamos lejos de conseguir la utopía de la unidad. Prueba de ello es el constante flujo de personas con diferentes lenguas y culturas que siguen llegando a los países de la Unión Europea y los diferentes procesos de acomodación que tienen lugar. Este rápido aumento de población plantea nuevas preguntas sobre la comunicación intercultural y deja entrever la necesidad...

2

## BARRERAS LINGÜÍSTICAS EN LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL. DATOS Y ACCIONES

*CARMEN VALERO GARCÉS. Directora del Programa de Formación en Traducción e Interpretación en los servicios Públicos) y del Grupo de Investigación FITISPos de la Universidad de Alcalá, Profesora Titular de la Universidad de Alcalá y Profesora Asociada en la Universidad de Minesota, EEUU; Autora y editora de varios libros dedicados y relacionados con la comunicación ínter lingüística con población inmigrante.*



## INTRODUCCIÓN

Contrariamente a los efectos que el fenómeno de la globalización parece tener en determinados aspectos de la comunidad internacional, en el área de la comunicación lingüística nos hallamos lejos de conseguir la utopía de la unidad. Prueba de ello es el constante flujo de personas con diferentes lenguas y culturas que siguen llegando a los países de la Unión Europea y los diferentes procesos de acomodación que tienen lugar. Este rápido aumento de población plantea nuevas preguntas sobre la comunicación intercultural y deja entrever la necesidad de desarrollar nuevas iniciativas para superar, entre otras, las barreras lingüísticas que se levantan entre los que llegan y los que están. Las iniciativas que se van tomando muestran una gran variedad de soluciones a las muchas y complicadas situaciones en las que se necesitan a intermediarios lingüísticos que sirvan de enlace. Tal variedad lleva también a plantear cuestiones sobre el papel que estas personas que hacen de puente desempeñan, los principios éticos que subyacen a su trabajo, la formación que poseen, la influencia de la cultura de la que provienen y otros factores ajenos al hecho lingüístico en sí tales como los requerimientos de las instituciones públicas para las que trabajan, la actitud de la misma sociedad de acogida, las condiciones en las que debe realizarse el trabajo, el papel del iniciador del proceso de intermediación (oficinas del Estado, ONGs, sindicatos, asociaciones de vecinos, centros de salud, etc.), o la presión que pueden ejercer los propios interlocutores.

En las páginas que siguen es mi intención mostrar el perfil de este intermediario lingüístico en nuestro país, y más concretamente en la Comunidad de Madrid, a través de datos extraídos de encuestas realizadas entre personas que trabajan o han trabajado en tareas de traducción y/o interpretación en ONGs, en centros de salud, en hospitales, escuelas o comisarías, entre otros, ya sea como acompañantes de familiares o conocidos o bien contratados o simplemente como personal voluntario. Tales datos nos permitirán extraer información sobre la política general – si hay alguna– y las soluciones que se están tomando en relación a la cuestión lingüística así como los logros y las carencias que se evidencian para, a partir de ahí, aportar nuevas vías para la resolución de los conflictos lingüísticos que surgen cada día con el fin de establecer una convivencia equilibrada.

20

No hace falta echar mano de las estadísticas para comprobar que muchas de las personas que llegan a nuestra comunidad o que llevan incluso tiempo residiendo en ella no conocen el español o tienen unos conocimientos básicos, muchas veces insuficientes, pero con los que deben enfrentarse a situaciones cotidianas (en el hospital, la escuela, el banco, las tiendas, las oficinas del estado, etc.) en las que su uso es necesario y sus interlocutores muy diferentes. En el momento actual, y en los lugares de mayor afluencia, algunas instituciones públicas u oficinas del estado o ministerios suelen proveer instrumentos para facilitar la comunicación, bien utilizando sus propios recursos o bien confiando su tarea a terceros, generalmente a ONGs. Cuando el estado o la institución no provee tales instrumentos para hacer efectiva la comunicación, la propia población extranjera o las organizaciones o personas que les ayudan buscan intermediarios entre sus amigos, parientes e incluso sus hijos que, aunque menores de edad, dominan la nueva lengua mejor que sus progenitores. E incluso en el caso en el que sea el estado quien proporcione la ayuda, éste, ante una situación nueva y urgente para la que no cuenta con mecanismos, suele confiar con frecuencia esta tarea a las ONGs dado que estas organizaciones son las que, en definitiva, prestan una mayor ayuda a los inmigrantes y refugiados en cuestiones de asesoría judicial, social, laboral, jurídica o lingüística a través de listas de personal, muchas veces voluntario, a las que recurrir.

En el terreno exclusivamente lingüístico, en todos los países suelen existir figuras consideradas oficiales. En el caso de nuestro país podemos citar principalmente dos figuras: el *traductor jurado*, el *traductor e intérprete* del Ministerio de Justicia. En el caso del primero, el nombramiento se adquiere tras pasar el examen que convoca el Ministerio de Asuntos Exteriores o bien tras ser licenciado en Traducción e Interpretación y reunir los requisitos necesarios (BOE 21 de marzo de 1997). En el caso del *traductor e intérprete* del Ministerio de Justicia, el nombramiento se consigue tras pasar un examen<sup>1</sup>.

Existe, sin embargo, una tercera figura “oficial” que actúa en oficinas del estado y en otros servicios públicos que cada vez está cobrando más importancia ante la llegada –muchas veces imprevista– de personas que traen lenguas y culturas prácticamente desconocidas y con las que hay que establecer comunicación. Esta figura es reconocida y utilizada por el propio gobierno y otras instituciones tal y como el Delegado del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración<sup>2</sup>, (conversación personal mantenida el 30 de junio de 2000) y el Subdirector General del IMSERSO (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales) (entrevista mantenida el día 11 de febrero de 2000) me confirmaron en su día y otras fuentes tan bien corroboran<sup>3</sup>. Este servicio de personas que trabajan como traductores y/o intérpretes está formado por personal laboral fijo o contratado para los idiomas más habituales (normalmente inglés, francés, árabe y alemán) para lo cual no se les suele exigir ninguna preparación específica en relación con la labor que deben desempeñar. Por otro lado, en función de las necesidades, el gobierno efectúa contrataciones temporales y puntuales por medio de un convenio de colaboración con el INEM, y cuando no hay nadie en sus listas que pueda servir de intermediario se contrata a personas cuya única preparación es que conocen el español y el otro idioma lo suficiente como para ayudar a resolver el conflicto.

Las preguntas que surgen a continuación son: ¿qué papel desempeñan estos intermediarios? ¿son meros traductores y/o intérpretes? ¿son mediadores que añaden a sus labores habituales las de establecer la comunicación interlingüística? ¿qué formación tienen? ¿cuál es su ética profesional?

## DATOS

Según los datos obtenidos de 46 encuestas realizadas entre septiembre y octubre de 2002 a personas que están trabajando o que lo han hecho anteriormente prestando este servicio, ya sean como voluntarios o contratados, los resultados son los siguientes <sup>4</sup>:

### *Perfil del intermediario interlingüístico*

22 Son personas de edad entre 25 y 40 años que provienen de lugares diferentes, que han llegado en momentos diferentes y con grandes diferencias también en cuanto al tiempo de estancia en España que van desde varios meses hasta varios años. Aproximadamente el 50% relata conocer algo de español antes de venir a España. Prácticamente todos ellos han servido de enlace con amigos o parientes de forma voluntaria y cuando se trata de un trabajo remunerado, un 25% de los encuestados dice que lo consiguió a través de alguna ONG y en otros casos a través de algún familiar o amigo, y el 50% trabaja o ha trabajado para ONGs, servicios o instituciones públicas (hospitales, escuelas, oficinas del estado) y suelen realizar o han realizado tareas de ayuda voluntaria, frecuentemente con inmigrantes (60 %) y en menor proporción refugiados con (30 %).

En cuanto a su formación, poseen un nivel de formación desigual: desde personas que poseen una o varias titulaciones universitarias, hasta personas que no saben leer ni escribir en su lengua nativa. Y en cuanto al español, poseen un conocimiento general aceptable de la lengua aunque sin ninguna especialización.

### **2. Dificultades del intermediario en su trabajo como intérpretes o traductores**

Entre las dificultades relativas al uso de la lengua, los resultados de las encuestas y conversaciones proporcionan la siguiente información:

- 63,6 % relata problemas para entender a sus interlocutores por falta de claridad de éstos. Gran parte del problema se halla en las dificultades para entender dialectos o acentos específicos dado que con cierta frecuencia deben interpretar para clientes de otros países diferentes del suyo de origen que hablan alguna variedad de lengua (por ejemplo, el caso del árabe en los distintos países en que es la lengua oficial, o en el caso de las lenguas de las ex repúblicas rusas y su relación con el ruso).
- 60 % relata dificultades por falta de técnica o desconocimiento de habilidades para realizar su trabajo de intermediario (p.e. falta de memoria para recordar lo que han escuchado, cambio de registro, confusión de datos y fechas, etc.).
- 55 % relata problemas para entender tecnicismos o palabras de un registro específico y para reproducirlas en la otra lengua.
- 50 % relata dificultades para decidir el tipo de trato que corresponde: trato condescendiente hacia las personas que necesitan los servicios, mantener una posición lo más neutra posible, ceder a las presiones por parte de los proveedores de servicios, etc.
- 52 % relata que siente presión e impaciencia del personal
- 45 % relata falta de familiaridad con la situación o conocimientos de las personas para las que interpretan.
- 22,7 % relata sentirse afectado por la angustia y ansiedad de los usuarios / clientes.
- 18,18 % relata problemas en cuanto a la temática del tema tratado.

23

### **3. Tareas que implica o debería implicar el trabajo del intermediario lingüístico**

- 70 % considera que su papel no es únicamente trasvasar la información de una lengua a otra, sino que debe explicar los trasfondos y significados de las culturas a cualquiera de las partes.
- 72 % considera que, para facilitar la comunicación, debe simplificar las expresiones usadas, aunque no cree que ello implique omitir afirmaciones secundarias para evitar la pérdida de tiempo.

- 69 % considera igualmente importante la explicación de tecnicismos y su aclaración.
- 64 % considera que debe aclarar cualquier expresión imprecisa.
- 50 % considera que parte de su trabajo es advertir y corregir equívocos producidos por desconocimiento de las lenguas o las culturas.
- 50 % considera igualmente que debe resumir las declaraciones detalladas.
- 45 % aproximadamente considera que, junto a la labor meramente lingüística, su trabajo implica ayuda de otro tipo: rellenar cuestionarios, formularios o informes, hacer llamadas telefónicas, redactar informes o instrucciones.... a petición de los proveedores de servicios.
- 32 % considera que debe dar instrucciones al profesional sobre cómo trabajar con intérpretes.

#### **4. Forma y metodología de trabajo**

24

El modo en el que consiguen y llevan a cabo su trabajo muestra también cierta información relevante:

- 60 % suele mantener, aunque no siempre, conversaciones previas al encuentro en el que deben interpretar, y el 45 % mantiene o ha mantenido en algunas ocasiones conversaciones posteriores con los clientes, y las consideran importantes. Dicho aspecto es igualmente valorado y recomendado con frecuencia por los profesionales y formadores<sup>5</sup>.
- 83 % interpreta después de algunas frases cortas, y sólo el 30 % utiliza la toma de notas e interpreta después de intervenciones más largas, lo cual puede indicar la necesidad de recibir cierta formación sobre técnicas y estrategias para la interpretación. Únicamente el 18 % interpreta o ha interpretado en voz baja mientras se habla o con la ayuda de un guión.
- 60 % aproximadamente interpreta en tercera persona (p. e.: “Él/ella dice que tiene problemas de...”), y sólo el 25 % utiliza la primera personas (p. e.: “Tengo problemas de ...”). Los datos revelan igualmente que, a veces, tienen problemas para decidir entre el uso de la 1ª o la 3ª persona a la hora de interpretar y confusión entre el uso de *tú* y *usted*, cuando la reco-

mendación suele ser hacerlo en primera persona para evitar confusiones y ahorrar tiempo.

- 49 % relata que el cliente o personal de los servicios públicos suele dirigirse a ellos en tercera persona igualmente (p.e :“Pregúntele si...”), y únicamente el 14 % se dirige al usuario directamente. Ello evidencia, como veremos más adelante, la falta de preparación de los proveedores de servicios o del usuario para trabajar con intérpretes.

### **5. Aspectos que valoran como intermediarios interlingüísticos**

Preguntados sobre los aspectos que más valoran en su trabajo como intermediarios, – sin que ello quiera decir que los poseen, si no que más bien evidencian su carencia en muchos casos–, y por orden de preferencia, cuatro son los puntos que cabe destacar:

- 86 % valora el buen dominio de las lenguas y formación específica sobre técnicas de traducción e interpretación así como el poseer una formación adecuada.
- 80 % indica la necesidad de poseer ética profesional y responsabilidad propia del trabajo.
- 45 % valora la necesidad de poseer estabilidad emocional
- 38 % valora el recibir honorarios apropiados, aspecto hoy por hoy lejos de conseguir a menos que se profesionalice tal trabajo, lo cual implica también contar con profesionales para lo cual hace falta primero dar formación adecuada.

25

### **6. Mejores opciones para superar las barreras de comunicación**

Dada su experiencia y conocimiento de la realidad y los problemas de comunicación que surgen día a día en muchos centros públicos, se les preguntó su opinión acerca de la calidad de la comunicación lingüística entre la población extranjera y los representantes de los servicios públicos. 51 %

opinaba que era poco satisfactoria. A continuación se les preguntó sobre las medidas que consideraban más oportunas para solucionar dicho problema a corto o largo plazo. Los resultados de la encuesta sobre las opciones para superar estas barreras a largo plazo fueron los siguientes:

- 69 % considera que la mejor opción es disponer de un servicio de intérpretes y / o traductores en el centro.
- 52 % considera como mejor opción la asistencia directa en el idioma de los pacientes, posición bastante idealista.
- 56 % considera como buena la opción de contar con el propio personal del centro que hable o conozca la lengua de los usuarios y que actúe como intérprete a nivel interno además de desempeñar su propio trabajo, opción criticada en aquellos países como EEUU, Australia, Suecia o Canadá, que cuentan con una cierta infraestructura para atender las necesidades lingüísticas de los usuarios en sus centros públicos. En el caso de España, el porcentaje tan alto podría indicar la baja consideración en la que se tiene el trabajo del intérprete y/o traductor, o bien, la falta de otros recursos que hacen que éste parezca el menos malo.
- 40 % considera como buena la opción de poder solicitar intérpretes del exterior según las necesidades.
- 51 % considera como la opción menos adecuada el que el centro disponga de un servicio telefónico de intérpretes, resultado que contrasta con la alta valoración que recibe esta opción y los éxitos que ha cosechado en países más avanzados que el nuestro en el tema de la comunicación con población inmigrante como son Australia, Inglaterra o EE. UU.
- 42% considera como la opción menos adecuada el uso de acompañantes (parientes, conocidos), opción que se da en estos momentos en índices muy altos, sobre todo en los servicios sanitarios<sup>6</sup> y que es criticable en tanto en cuanto los responsables de los servicios públicos deberían esforzarse en ofrecer un servicio de calidad a sus usuarios y si ello implica el crear nuevos recursos deberían asumir el reto.

En cuanto a la valoración de posibles medidas en un futuro inmediato o a corto plazo, los resultados son los siguientes:

- 76 % considera como muy importante la existencia de cursos de formación para traductores e intérpretes en las lenguas requeridas.
- 75 % considera como muy importante el disponer de material informativo para los extranjeros redactado en su propia lengua y no sólo en español.
- 72 % considera como muy importante la formación del personal de los servicios públicos sobre las peculiaridades culturales de los extranjeros.
- 52 % considera como muy importante la creación de una red o base de datos externa en la que se puedan solicitar los servicios de traducción y/o interpretación.
- 64 % considera conveniente pero no urgente la impartición de cursos de formación en los idiomas más empleados para el personal de los servicios públicos.
- 45 % considera conveniente pero no urgente la creación de un servicio telefónico de intérpretes y/o traductores.
- 23% considera conveniente pero no urgente la creación de un servicio de intérpretes y/o traductores propio de cada centro.

27

Hasta aquí los datos recogidos en las encuestas, si bien cabe apuntar como último dato que a la pregunta de si habían recibido algún tipo de instrucción en traducción e interpretación únicamente el 30 % respondió afirmativamente. De entre ellos, un 2% había completado estudios a nivel universitario en sus países de origen, y el resto había cursado algún taller o seminario en la Escuela de Traductores de Toledo o en la EMSI. El resto no había recibido ninguna instrucción como traductores o intérpretes y contaban como único bagaje con su experiencia con familiares, amigos, personas del mismo grupo étnico o voluntariado en ONGs y otros organismos de ayuda humanitaria, aunque prácticamente todos ellos consideraban necesaria la formación.

## ¿ACCIONES?

En definitiva, nos encontramos ante personas que podríamos considerar bilingües y que desempeñan el trabajo de un intérprete y / o traductor. Entraríamos así en la discusión de si ser bilingüe equivale a ser traductor y / o intérprete. La literatura sobre este aspecto es amplia y resulta imposible condensarla en unas páginas<sup>7</sup>, aunque parece haber un acuerdo bastante generalizado en que no son sinónimos. El cuadro que sigue da algunas pautas de por qué:

28

<b>BILINGUE</b>	<b>TRADUCTOR / INTÉRPRETE</b>
Tiene voz propia para intervenir, expresar opiniones, etc.	No tiene voz propia. Hace posible la comunicación entre otras personas; identifica diferencias entre las lenguas y las culturas y reproduce el mensaje de otros.
No existe un código de conducta o unos principios propios	Debe observar un código de conducta propio de su profesión.
No tiene por qué estar preparado para hacer de puente y puede transmitir el mensaje de un modo incompleto, olvidar parte, quitar lo que no considera importante, etc.	Debe conocer la terminología adecuada y los procedimientos necesarios para reproducir con fidelidad el mensaje.
No ha recibido ningún tipo de formación sobre como tratar la información o sobre estrategias para procesar y reproducir esa información	Debe contar con cierta formación o experiencia para procesar y retener los mensajes con fidelidad.
Puede dejarse llevar por ciertos condicionantes externos al hecho de trasvasar la información (compasión, amistad, alegría, familiaridad) y dejar de ser objetivo, añadiendo comentarios personales, interpretaciones, etc.	Debe proveer información fiel, adaptada a la nueva realidad y mantenerse despegado de consideraciones personales.

Es decir, no toda persona que domina dos lenguas es necesariamente traductor y/o intérprete, pero éste sí debe ser bilingüe. Aclarado este punto surge otro más específico en relación al papel que estos intermediarios lingüísticos desempeñan en nuestra sociedad. Y de nuevo surge la discusión entre el modelo a seguir a la vez que la literatura sobre el tema sigue siendo de nuevo abundante (e.g. Mason 1999b, Wadensjö 1998, Cambridge 2002b).

Cambridge (2002b) habla de dos modelos: 1. Modelo “abogacía” y 2. Modelo “imparcial”. El primero, y aunque se refiere al ámbito sanitario, lo define del siguiente modo:

“[En el modelo “abogacía”) la/el intérprete está presente para, literalmente, abogar de parte del paciente; toma partido, hace preguntas propias, aconseja al paciente y ofrece su opinión personal sobre los temas tratados durante el transcurso de la visita”. Y a continuación advierte de los riesgos que entraña, tales como omitir o dar información en exceso, no ser imparcial, crear confusión al cambiar del rol de intérprete al de abogado, asumir tareas que no le corresponden, etc.

29

Por otro lado, en el modelo “imparcial”, según Cambridge, “el/la intérprete, igualmente imparcial, repite todo lo que oye y todas las partes integradas a la conversación hablan con voz propia, entendidos en cada momento por los demás. El papel del intérprete consiste en convertirse en el *alter ego* – es decir, el otro ser – de la persona cuyas palabras está interpretando. Si lo consigue, cada uno puede decir, con energía, las palabras y las emociones que quiera, exactamente como lo diría si la interpretación no hiciera falta”. El intérprete se convierte, pues, desde esta posición en el *alter ego*, en la imagen del hablante capaz de transmitir el mismo mensaje y producir el mismo efecto que el hablante mismo. Según Cambridge, ello también implica parar y explicar si hay algo escondido para un hablante que probablemente es comprensible, sin decirlo, para la otra persona que comparte la misma herencia cultural. Cuatro son los motivos por los cuales el intérprete debe parar y hablar de su parte, para pedir ayuda de los interlocutores.

- Porque a un interlocutor no se le oye bien.
- Porque un interlocutor ha dicho algo que el intérprete no entiende.
- Porque, a pesar de sus mejores esfuerzos, el intérprete cree que existe un malentendido.
- Porque el significado cultural de algo dicho no ha sido notado o entendido.

En estas situaciones el intérprete indica claramente que quiere parar, y por qué, rectifica el problema, indica de nuevo un cambio de rol, y vuelve a interpretar cuanto antes, para no estorbar el flujo de ideas de los demás interlocutores.

Wadensjö (1998) habla también de dos modelos de interpretación, o mejor dicho, de dos papeles que el intérprete puede jugar y que no son excluyentes, sino más bien complementarios en determinadas situaciones como en el caso de la interpretación bilateral. Y los llama “relaying others’ talk” y “co-coordinating others’ talk”. El primero coincidiría con el modelo imparcial de Cambridge, en el que el intérprete es invisible, y el segundo con el modelo abogacía, en el que el desarrollo de la entrevista se ve influenciada por el intérprete sobretodo, y cito textualmente “...when the DI (dialogue interpreter) provides utterances with no counterpratt in the preceding discourse” (Wadensjö 1998<sup>a</sup>.102).

30

Se trata de un debate abierto y son muchas las opiniones que podría citar, pero no es mi intención alargar estas páginas con opiniones de otros si no más bien incitar a la reflexión. Sí parecen estar, no obstante, de acuerdo en la necesidad de que haya una preparación y de que el intérprete domine una serie de técnicas que faciliten y garanticen la calidad de su trabajo así como la necesidad de observar un código o unos principios éticos como ocurre con cualquier otra profesión (Ver Gile 1995, Sandrelli 2002).

Los datos mostrados en la páginas anteriores evidencian algunos de los problemas y riesgos que surgen cuando se trabaja con personas que carecen de formación específica. No es mi intención decidir cual es el modelo que debe aplicarse. En función de los datos parece que los intermediarios tienden a ejer-

cer el papel más de mediadores culturales con una serie de características añadidas a las ya tradicionalmente asignadas al traductor o intérprete considerado profesional. Habría, no obstante, que definir en primer lugar el papel del mediador interlingüístico. Inmediatamente surgen preguntas: ¿Es el mediador interlingüístico un traductor y/o intérprete? o bien, ¿es el traductor y/o intérprete un mediador? o dicho de otra forma: ¿es la traducción / interpretación una de las varias tareas que desempeña el mediador? ¿cabe considerar al mediador un mero traductor / intérprete dentro de los límites tradicionales de adecuación y aceptabilidad? O bien ¿es necesario ampliar esos límites y otorgarle otras funciones al mediador para que sea considerado un traductor / intérprete? ¿estamos ante una nueva figura de traductor? El reto está en encontrar el punto justo de visibilidad de estos intermediarios.

No quiero terminar sin aludir brevemente a la figura del mediador interlingüístico en un momento en el que la figura del mediador se está igualmente perfilando. El término de “mediador cultural” como persona que sirve de puente entre lenguas y culturas es utilizado por Bochner (1981) en la interesante colección de artículos de otros estudiosos que incluye en el libro *The Mediating Person and Cultural Identity*. No se trata, sin embargo, de un concepto nuevo ya que Steiner (1975: 45) ya lo utilizó poniendo el énfasis en el aspecto lingüístico. Bochner amplía, no obstante, los límites de su actuación y le da un enfoque nuevo al considerar al mediador como algo mucho más que un simple traductor o intérprete, y para el que la traducción es únicamente un aspecto de la mediación.

Taft (1981: 53), en su contribución a dicho volumen, define el papel del mediador cultural del siguiente modo:

A cultural mediator is a person who facilitates communication, understanding, and action between persons or groups who differ with respect to language and culture. The role of the mediator is performed by interpreting to expressions, intentions, perceptions, and expectations of each cultural group to the other, that is, by establishing and balancing the communication between them. In order to serve as a link in this sense, the mediator must

be able to participate to some extent in both cultures. Thus a mediator must be to a certain extent bicultural.

¿Qué implica, pues, ser “bicultural”? Para Taft (1981: 73) supone poseer:

- Conocimiento histórico, social y cultural: historia, folklore, tradiciones, costumbres, valores y tabúes, sus gentes, su forma de relacionarse, etc.
- Habilidades comunicativas: dominio no sólo del lenguaje escrito y oral sino de otros tipos de comunicación: lenguaje corporal, gestos, signos, símbolos, etc.
- Habilidades técnicas adaptadas a la situación: saber utilizar el ordenador, saber comunicarse por teléfono, vestir adecuadamente, conocer su entorno y como desplazarse, etc.
- Habilidades sociales: conocimiento de las normas que rigen las relaciones sociales y las reacciones emocionales, capacidad de auto-control según requiera la situación y la cultura.

32

En definitiva, debe poseer un alto grado de sensibilidad intercultural que le permita negociar el significado entre ambas culturas y ser capaz de transmitirlo a los miembros de la otra comunidad en la otra lengua.

Es en este punto en el que surgen de nuevo divergencias a la hora de definir el papel del traductor o intérprete como mediador cultural. Dos son las posturas que cabe reseñar. La primera es la de aquellos autores como Kondo (1990:59) o Roy (1993) que tratan de poner límites a la intervención del intérprete/traductor y que consideran que si conseguir transmitir el significado implica trabajar con ideas y no con palabras, entonces no admiten que tal hecho sea una traducción. La segunda postura es la de autores como Brislin (1981: 213) o Knapp-Potthof y Knapp (1981: 183) que abogan por la visibilidad del intérprete como tercer elemento presente, e incluso apuntan: “within certain limits [the cultural mediator] may develop his or her initiatives, introduce new topics, give comments and explanations, present arguments, etc.” (Knapp-Potthof y Knapp 1981: 183). El debate sigue abierto y de la postura que se tome puede depender el modelo que se aplique.

En resumen, existen también posturas diferentes a cerca del papel y de los deberes y derechos de estos intermediarios lingüísticos. No existe ni siquiera una terminología única, pero en lo único que no parece haber discusión es en la necesidad de dar información y formación específica a estas personas bilingües, trilingües o políglotas que son actualmente los intermediarios entre dos comunidades que no pueden entenderse utilizando la lengua. Son escasos los recursos disponibles. Solo podría citar en la Comunidad de Madrid los cursos sobre mediación interlingüística que ofrece la EMSI y el Programa de Formación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos que se imparte en el Universidad de Alcalá en varios pares de lenguas (ver <http://www.uah.es/otrosweb/traduccion>) o los Talleres y Seminarios que organiza la Escuela de Traductores de Toledo que, aunque perteneciente a otra Comunidad autonómica, es lugar habitual de encuentros de traductores y/o intérpretes especialmente en árabe. Sin duda se trata de una asignatura pendiente en el complejo entramado de las relaciones interculturales.

## CONCLUSIÓN

33

Sin echar mano de las estadísticas vemos que hay muchas de las personas que están y que siguen llegando que únicamente conocen la lengua, las tradiciones y las costumbres de su país de origen y que desconocen el español. Ello conlleva una serie de problemas que los diferentes gobiernos y la sociedad misma trata de resolver con medidas legales, laborales, sociales o simplemente de convivencia. Sin embargo, uno de estos problemas con frecuencia olvidado, a pesar de la tradición y sensibilización que existe en la Unión Europea sobre la diversidad de lenguas, es la comunicación interlingüística. Dada la sensación de que en España se le sigue prestando escasa atención al tema de las lenguas y cuando se le da, no se dotan los medios necesarios para obtener buenos resultados. Son muchos los debates que quedan abiertos y, de ahí deriva el que sean también muchos los interrogantes abiertos. No sólo en la Comunidad de Madrid o en España si no a nivel mundial. Pero puede que sea también hora de pasar a la práctica. Empiezan a sobrar datos y a faltar acciones en el campo de la traducción e interpretación en los servicios públicos.

## NOTAS

- 1 Para más información consultar el artículo de C.Valero Garcés “Community Interpreting and Translating in Spain: Present and Future”. *Proceedings of the 1st BABELIA CONFERENCE ON Community Interpreting*. London: LanguageLine/ Babelia European Association, 2000. pp. 12–19.
- 2 Dicha figura fue creada recientemente en el Ministerio del Interior según Real decreto 638/2000 de 11 de mayo.
- 3 Anne Martin. 2000. “La interpretación social en España”, en D. Kelly (ed.) *La traducción y la Interpretación en España hoy: Perspectivas Profesionales*. Granada: Comares: 207–224.
- 4 Para más información ver otros trabajos anteriores relacionados con el papel de estos intermediarios ver el artículo de C.Valero Garcés, “El mediador interlingüístico en los servicios públicos: ¿nuevos principios éticos para nuevas realidades?”, en A. Barr et al. *Últimas corrientes teóricas en los Estudios de Traducción y sus aplicaciones, 2001*, Volumen (nº págs): 819–829.
- 34 5 Los comentarios que siguen a los datos se basan en las recomendaciones contenidas en la obra *Aequitas. Access to Justice Across Language and Culture*, de E. Hertog (ed.): Amberes: Lessius Hogeschool, que contiene las conclusiones del proyecto *Grotius*, financiado por la Unión Europea, y cuyo objetivo es marcar una serie de directrices generales en cuanto al uso de intérpretes y traductores en los países miembros de la UE.
- 6 Para más información ver los artículos de C.Valero Garcés, “Estudio para determinar el tipo y calidad de la comunicación lingüística con la población extranjera en los Centros de Salud”. *OFRIM, Suplementos 9, Diciembre 2001*, 117–132 y “Soñé con una melodía y encontré voces dispersas. Barreras en la comunicación interlingüística”, en C.Valero y G. Mancho (eds.) *Discursos [Dis]Con/Cordantes: Modos y Formas de Comunicación y Convivencia*, Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, 2002 (en prensa)
- 7 Para más información ver Pöchakecer 1999, Cambridge (2002: 119–123)

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOECHNER, Stephen. *The Mediating Person and Cultural Identity*. Cambridge: Schenkman, 1981.

BRISLIN, R.ichard. *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Orlando, Fl.: Harcourt Brace, 1993.

VALERO GARCES, C. 2001 "El mediador interlingüístico en los servicios públicos: ¿nuevos principios éticos para nuevas realidades", en A. Barr et al. *Últimas corrientes teóricas en los Estudios de Traducción y sus aplicaciones*, 2001, Volumen (n° págs): 819–829.

GILE, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

HALL, Edward.T. *The Silent Language*. New York: Doubleday, 1990.

HERTOG, E.(ed.). 2001. *Aequitas. Access to Justice Across Language and Culture*: Amberes: Lessius Hogeschool.

KATAN, David. *Translating Cultures*. Manchester: St Jerome, 1999.

35

KNAPP–POTTHOFF, Andrew y KNAPP, Kath. "The Man (or Woman) in the Middle: Discour-  
sal Aspects of Non–Professional Interpreting". En BOECHNER, Stephen. (ed.). 1981. *The Me-  
diating Person and Cultural Identity*. Cambridge: Steinman, 1981, pp. 181–201.

KONDO, Masaoui y TEBBLE, Helen. "Intercultural Communication, Negotiation and Inter-  
preting". En TAYLOR , John.; Gambier, Yves. *Conference Interpreting. Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: What Do we Know and How?*. Turku: Finland, 25–27 August 1994. Amsterdam: J. Benjamins, 1997, pp. 149–166.

MARTIN, A. 2000. "La interpretación social en España", en D. Kelly (ed.) *La traducción y la In-  
terpretación en España hoy: Perspectivas Profesionales*. Granada: Comares: 207–224.

MASON, I. 1999. "Introduction". *The Translator. Special Issue on Dialogue Interpreting*, 5, 147–160. Mason, I. 2001

ROY, Caren. B. "A Sociological Analysis of the Interpreter's Role in Simultaneous Talk" *Multi-  
lingua*. 1993, vol. 12 (4), pp: 341–363.

SANDRELLI, A. 2002. "Teaching Liaison Interpreting. Combining Tradition and Innovation".  
En I. Mason (ed.) *Triadic Exchanges. Studies in Dialogue Interpreting*. Manchester: St. Jerome: 174

–196.

STEINER, George. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: OUP., 1975.

TAFT, Robert. “The role and personality of the Mediator”. En Bochner, St. (ed.), *The Mediating Person: Bridges between Cultures*. Cambridge: Schenkman, 1981, pp. 53–88.

VALERO GARCÉS, C. 2002. “Estudio para determinar el tipo y calidad de la comunicación lingüística con la población extranjera en los Centros de Salud”. *OFRIM, Suplementos 9, Diciembre 2001*, 117–132.

VALERO GARCÉS, C. 2002. “Soñé con una melodía y encontré voces dispersas. Barreras en la comunicación interlingüística”, en C. Valero y G. Mancho (eds.) *Discursos [Dis]Con/Cordantes: Modos y Formas de Comunicación y Convivencia*, Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, 2002 (en prensa).

VALERO GARCÉS, Carmen. “Community Interpreting and Translating in Spain: Present and Future”. *Proceedings of the 1<sup>st</sup> BABELEA CONFERENCE ON Community Interpreting*. London: Languageline/ Babelea European Association, 2000, pp. 12–19.

36

VALERO GARCÉS, Carmen. “Cultural Parameters in Translation and Interpreting: New Ethics for a New Breed of Mediators in Public Services?” in MEJRI, S. et al (eds.), *La Traduction: diversité linguistique et pratiques courantes*. Túnez: CERES, Serie Linguistique n° 11, 2000, pp. 253–264.

WADENSJÖ, C. 1998. *Interpreting as Interaction*. London & New York: Longman.

El título de este texto se refiere inequívocamente a la intersección entre procesos, estructuras e instituciones que se presentan al investigador social como una realidad estimulante y dinámica y al militante comprometido como una experiencia oportuna para mostrar que, efectivamente, otros mundos son posibles. Las nuevas migraciones y su contribución a la diversidad, las relaciones sociales entre viejas y nuevas mayorías y minorías resituadas en cada contexto local, la inevitable necesidad de la educación como herramienta de cambio...

# 3

## INMIGRACIÓN, MINORÍAS Y EDUCACIÓN: ENSAYAR ALGUNAS RESPUESTAS Y MEJORAR ALGUNAS PREGUNTAS A PARTIR DEL MODELO DE OGBU Y SU DESARROLLO

*SILVIA CARRASCO PONS. Profesora Titular del Departamento de Antropología Social Universitat Autònoma de Barcelona. Investiga sobre temas educativos en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. Responsable del Grupo de Investigación ELIMA de la UAB sobre Infancia, Educación y Migraciones. Coordinadora del Programa Multiculturalidad y Educación del ICE. Directora del Bloque Inmigración, Minorías e Interculturalidad del Informe sobre el Estado de la Infancia en Barcelona y Región Metropolitana, en el Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona Profesora del Master de Investigación Educativa en la Universidad Autónoma Nacional de Managua (Nicaragua, 2000).*



## INTRODUCCIÓN

El título de este texto se refiere inequívocamente a la intersección entre procesos, estructuras e instituciones que se presentan al investigador social como una realidad estimulante y dinámica y al militante comprometido como una experiencia oportuna para mostrar que, efectivamente, otros mundos son posibles. Las nuevas migraciones y su contribución a la diversidad, las relaciones sociales entre viejas y nuevas mayorías y minorías resituadas en cada contexto local, la inevitable necesidad de la educación como herramienta de cambio a pesar del reconocimiento de su papel clave en la reproducción de la desigualdad, parece que nos obligan a ejercer con urgencia desde ambas naturalezas y, con frecuencia, con total simultaneidad. A esta situación se han añadido en España tres complicaciones nada secundarias: el proceso de integración europea y el papel del estado español en el mismo, la situación de reforma y contrarreforma educativa a un ritmo insólito y devastador y el vacío persistente en la tradición investigadora sobre estos temas dentro de las disciplinas que se ocupan de ellos en la producción científica internacional.

39

Me he ocupado recientemente<sup>ii</sup> de algunas de las cuestiones planteadas hasta este punto. Por ejemplo, en torno a las *dificultades* que afectan actualmente al desarrollo de la Antropología de la Educación, la subdisciplina que mayores contribuciones ha hecho al estudio de la diversidad cultural y la educación en contextos de desigualdad, y también sobre las *condiciones de*

escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros y de minorías étnicoculturales en nuestro país y su conceptualización. En el primer caso, trataba de desentrañar un conjunto de confusiones entre interrogantes y objetivos en las relaciones entre la antropología y la educación, dentro y fuera de la disciplina (por ejemplo, entre educación intercultural e investigación socioeducativa, entre el estudio del sistema educativo para comprender el subsistema cultural y la utilidad del conocimiento antropológico para la formación del profesorado, etc.); en el segundo, trataba de explorar y señalar las dificultades de desarrollo de la comprensividad ante diversidades no previstas, dificultades derivadas de una multiplicidad de factores de cambio coyunturales y estructurales (por ejemplo, la sobrerrepresentación de los alumnos de origen extranjero en programas especiales, el desconocimiento y la caracterización estereotipada de sus bagajes culturales, situaciones sociales, familias y comunidades desde la escuela, etc.). Ambas cuestiones me parecen centrales para comprender aquella intersección entre procesos, estructuras e instituciones y me referiré a ellas en algún momento. Sin embargo, en estas páginas<sup>iii</sup> me propongo exponer el modelo de John Ogbu, complementado y contrastado con las aportaciones críticas de otros autores y unas reflexiones para su posible aplicación al caso español. Espero que los posibles desajustes que revele este ejercicio y las discrepancias que puedan emerger del mismo den lugar a un debate enriquecedor, ensayando en común algunas respuestas y mejorando realmente algunas preguntas.

### **Diferencia cultural, educación y desigualdad: hipótesis clásicas**

Los estudios que tratan sobre educación y desigualdad desarrollados en los últimos 30 años ofrecen interpretaciones sorprendentes, a veces contradictorias y a veces complementarias, sobre el comportamiento y las estrategias adoptadas por chicos y jóvenes de distintos grupos y comunidades en posiciones sociales desfavorecidas hacia la institución educativa y el aprendizaje escolar. Más allá de su clasificación psicopedagógica como *alumnado* 'de riesgo académico', como *alumnado* en 'situaciones socioculturales desfavorecidas' que corre el riesgo de desarrollar alguna clase de comporta-

miento antiescolar, o bien como *alumnado* cuya diversidad<sup>iv</sup> debe ser objeto de atención y puede ser motivo de celebración, las hipótesis de mayor alcance han surgido de la investigación socioantropológica sobre el campo educativo en el contexto social y cultural más amplio.

En la tradición anglosajona (EEUU, GB, Canadá) y, más recientemente, en la literatura científica divulgada en inglés desde países como Holanda o Bélgica, se cuenta con un volumen importante de investigaciones sobre el entorno y la estructura sociocultural general, la clase social, el grupo étnico-cultural de adscripción, la familia y, en menor medida, el grupo de iguales, como agentes principales que intervienen en el proceso educativo –ante lo académico, en relación con las expectativas culturales y el control social–. La sociología de la educación y la psicología cultural han dado lugar también a una innegable producción en este sentido en Francia, aunque muy poco conocida por la tradición anglosajona, a excepción de la *Reproduction* de Bourdieu (traducida al inglés en 1977) y de la fascinación por algunas aportaciones de filósofos como Foucault adoptadas por las corrientes multiculturalistas posmodernas norteamericanas, dentro de la llamada pedagogía crítica (que carecen de base sociográfica y etnográfica y que, por lo tanto, son irrelevantes para el objetivo de este texto, sin por ello negar su pertinencia). La antropología de la educación se ha ocupado de estos temas y se ha establecido como perspectiva dominante allí donde el problemático reconocimiento multicultural no es producto de cambios recientes (migraciones producidas por la descolonización y la globalización) sino de la base constitutiva de la nación desde su origen independiente, en un contexto político interesado en apoyarse en los discursos de las ciencias sociales. El desarrollo de una antropología de la educación en Estados Unidos desde las primeras décadas del siglo XX ha ido informando e impregnando la investigación teórica y empírica, así como los sucesivos movimientos críticos y reivindicativos en este campo en aquellos contextos sociales. Una de las diferencias tan sencilla como básica de este enfoque es que no se refiere a la ‘diversidad’, al ‘alumnado’ o a las ‘culturas’ en la escuela, sino a chicos y jóvenes de minorías socioculturales e inmigrantes, de su relación con el sistema educativo de la sociedad mayoritaria y sus institu-

ciones y del impacto de esta relación en su condición y posición sociocultural. El objeto de atención se convierte, en el fondo, en el conjunto de las relaciones que incluyen tanto a minorías como a mayorías, los aspectos relacionados con el rendimiento pero también las cuestiones de integración, negociación y conflicto que se mezclan en su caracterización y comprensión.

42

En este sentido y empezando por recuperar los grandes interrogantes, es del todo pertinente recordar cuáles eran las preguntas generales que se formulaba Spindler en la reunión de la AERA en 1989: ¿por qué no existen ‘abandonos educativos’ (ni ‘fracaso escolar’) entre los Arunta y los Huteritas? En primer lugar, hay que asumir que todas las sociedades tienen sistemas educativos, aunque sus ‘instituciones especializadas’ para *transmitir* una parte de su ‘saber’ previamente seleccionado y legitimizado y para *reclutar* y convertir en miembros de la sociedad a los individuos de la siguiente generación nos resulten irreconocibles. De manera que, en segundo lugar, si todas las ‘instituciones educativas’ cumplen funciones de mantenimiento y reclutamiento social, tienden a reproducir el orden jerárquico y/o estratificado de la sociedad. Bourdieu nos explicó cómo lo hace el sistema de enseñanza en Francia, así que, sumando aportaciones, podemos deducir que la función integradora de la institución escolar no sólo no es contradictoria con la reproducción de la exclusión, sino que forma parte del propio proceso, aunque se plantee como un proceso abierto: integrar dentro de un sistema estratificado que prevé y contiene posiciones individuales y colectivas minorizadas, estigmatizadas y excluidas. Ni los Arunta ni los Huteritas tienen prevista tal cosa en sus sociedades, de forma que sus ‘sistemas educativos’ reproducen perfectamente sus sistemas jerárquicos, pero no producen posiciones sociales inexistentes en su contexto. Las sociedades complejas, como la tercera sociedad que presenta Spindler en su comparación, no solamente especializan y se apropian de las funciones enculturadoras, de mantenimiento y de reclutamiento por medio de la institución escolar (cada vez con menor competencia por parte de otras instituciones) sino que convierten en obligatorio un periodo educativo progresivamente mayor. A pesar de ello, no se produce la igualación social que supuestamen-

te persigue la institución escolar, así que se desarrollan teorías en todas direcciones para explicarlo que, sin embargo, parecen olvidar la características de las condiciones de partida que acabamos de exponer. A mi modo de ver, lo que sucede es que, por encima de los intereses y objetivos de las disciplinas interesadas en explorar y revelar aquellos procesos globales, cobran protagonismo, paradójicamente, los interrogantes que se presentan como urgentes 'problemas educativos' a resolver, es decir, los interrogantes que menos amenazan el orden social desigual representado por los usos del sistema educativo y la institución escolar por parte del poder. Así, el objeto se desplaza y ya no se tratará de establecer de qué forma concreta en distintos contextos se lleva a cabo la reproducción de la desigualdad por medio de la escuela y cómo es posible desvelar con mayor nitidez los principios de estratificación que articulan el tejido social en el que se inscribe; esta empresa será ampliamente substituida por y reducida<sup>v</sup> al análisis de algunos aspectos fragmentarios del racismo en las instituciones mayoritarias y hacia ellos se orientará preferentemente toda acción política<sup>vi</sup>. En cambio, sí se tratará, en su lugar, de explorar las supuestas causas ocultas de la desigualdad educativa en el seno mismo de los grupos y de los individuos que exhiben mayores proporciones de 'riesgo', abandono y fracaso escolar y en el conjunto de respuestas educativas diseñadas para contrarrestarlo, desde las medidas de carácter político hasta las estrategias y técnicas empleadas por la profesión docente. En el núcleo de la agenda de investigación tiene lugar, de este modo, una seria neutralización del interés que puede despertar el estudio de las formas de contestación y resistencia dentro de y frente a las instituciones educativas como instancias de poder.

43

Por estas razones, existe realmente un antes y un después marcado por la aparición de las dos primeras obras de John Ogbu (sobre la educación y la comunidad afroamericana en Stockton, California en 1974 y la comparación transcultural de la educación de grupos minoritarios en EEUU en 1978). Todos los investigadores que publican en inglés<sup>vii</sup> y que trabajan en cuestiones de inmigración y educación se refieren en algún sentido al modelo que se propone en ellas, para proporcionar más apoyo empírico a sus propuestas de interpretación y a su modelo o bien para destacar algunas limitaciones no

descubiertas anteriormente. Han sido múltiples las reformulaciones y nuevas aplicaciones empíricas del mismo, por parte del propio Ogbu y por parte de otros investigadores, hasta la fecha presente. En una edición relativamente reciente (septiembre de 1997) en la revista *Anthropology & Education Quarterly* se revisaba y contrastaba una vez más el marco creado por Ogbu a partir de investigaciones y de experiencias procedentes de sociedades alejados del caso etnográfico californiano en el cual se basó inicialmente. Holanda, Francia e Israel son algunos de los países escogidos para esta nueva contrastación del modelo. La propuesta de Ogbu debería suponer, desde 1974, la superación de los enfoques precedentes que basaban las explicaciones del rendimiento escolar deficiente y del llamado ‘comportamiento disruptivo’ de los *alumnos* de grupos minoritarios –‘raciales’ y/o culturales– en las escuelas en la teoría del déficit o *deprivación cultural* (‘culture deprivation’) primero, y en la teoría del *desajuste cultural* entre cultura familiar y cultura escolar (‘cultural mismatch’, ‘cultural difference’), más tarde.

44

Desde esta última posición, sin embargo, dentro y fuera del marco disciplinario de la Antropología de la Educación se estaban desarrollando también otras teorías que intentaban explicar aquellas diferencias desde otras orientaciones que pueden ser consideradas complementarias del modelo de Ogbu en la mayoría de casos, más que descartados por él, aunque sus autores y el propio Ogbu no siempre lo hayan visto así. El repertorio de las explicaciones más conocidas y reiteradas podría sintetizarse en los términos siguientes:

a) *Hipótesis que enfatizan las diferencias culturales como ‘explicación’*

- en términos de las ‘discontinuidades’ entre las exigencias del ciclo escolar y del ciclo vital vivido por los alumnos minoritarios, entre la cultura escolar y mayoritaria y la cultura familiar y comunitaria
- en la ‘orientación familiar’ y en la ‘ideología colectivista’ de ciertos grupos (étnicos, ‘raciales’ o culturales) en contraposición a las ideologías modernas, más orientadas hacia los individuos, fomentadas por la escuela
- en los estilos de aprendizaje y los códigos de comunicación diferentes (no

sólo la lengua) que fomentan las diversas ‘culturas’ y clases sociales y, naturalmente, en la selección sesgada que se hace de estas habilidades distintas desde la escuela como institución y desde sus planteamientos didácticos

- en la ‘falta de modelos’ o referentes que, desde el propio grupo minoritario, presenten una imagen adulta positiva y una trayectoria clara y asumible por medio del mundo académico; en la irrelevancia de la educación en sus estrategias sociales.

*b) Hipótesis centradas en la inadecuación de las respuestas educativas y/o del racismo subyacente en las prácticas y en las instituciones educativas como ‘explicaciones’:*

- en los efectos solapados pero permanentes del ‘racismo institucional’, entendido como la acción sistemática que hace invisibles –y que, por tanto, no tiene en cuenta– los grupos estigmatizados a los “ojos” de la mayoría social y sus instituciones, incluidas las instituciones educativas
- en la ‘interiorización de imágenes y expectativas negativas’ recibidas desde de la cultura mayoritaria, dentro y fuera de la escuela, en el currículum
- en las relaciones pedagógicas, en la evaluación, en la atribución de hábitos...
- en la ‘falta de enfoques pedagógicos psicoafectivos’ combinada con la proliferación de ‘mensajes doble–vinculares’ a los que están sometidos los niños y adolescentes de los colectivos minoritarios

45

A menudo, por parte de la investigación sociológica e histórica se ha calificado a algunas de estas interpretaciones e hipótesis de ‘culturalistas’, sospechosas de participar de una ideología interesada en camuflar las bases reales del problema, originado en las condiciones de desigualdad económica y social, y por tanto, educativa, que explicaría mejor el rendimiento deficiente y el comportamiento disruptivo de ciertos grupos. Lo cierto es que la mayoría de las hipótesis precedentes han dado lugar a investigaciones empíricas que, si bien no prueban su carácter causal (qué ocurre realmente y por qué), si que han proporcionado un conjunto de casos etnográficos bien descritos y analizados sobre las condiciones en las que se producen y

reproducen los problemas para aquellos grupos hasta la fecha (cómo suele ocurrir lo que ocurre). Como mecanismo adaptativo, la cultura es una respuesta a aquellas condiciones y el modelo de Ogbu, así como las aportaciones de otros autores en esta línea, resitúa su función e incluso la reconstrucción de su contenido en las relaciones sociales interculturales entre minorías y mayorías, como veremos en el siguiente apartado. Aunque no debemos olvidar la inercia y la persistencia de las interpretaciones psicologizantes que, mientras entierran y desentierran periódicamente la cuestión del coeficiente intelectual, atribuyen el rendimiento y el comportamiento diferenciales a la ‘falta de motivación’ generalizada y a los ‘cambios negativos’ experimentados en la adolescencia entre los individuos de ciertos grupos minoritarios más que entre el resto; y esto no siempre se defiende solamente desde posiciones políticas conservadoras.

### **Un modelo ecológico: estatus de minoría, fuerzas comunitarias y rendimiento académico**

46

Ogbu realiza una reinterpretación de aquellos fenómenos señalados hasta el momento y nos propone una reformulación de la problemática analizada, por medio de un modelo general que rehuye las hipótesis *ad hoc* generadas para “explicar” la situación de cada uno de los colectivos minoritarios estudiados: la *historia de contacto* minoría–mayoría y los *principios de estratificación social* se convierten en los factores de división de los grupos minoritarios en *minorías de casta* (o involuntarias) y *minorías inmigrantes* (o voluntarias). Serían minorías de casta las que se encuentra relegadas a posiciones de inferioridad sociopolítica y económica en la historia de contacto, como la esclavitud (afroamericanos), la colonización (mejicanos de origen mixto, español y nativo) y la conquista (nativos americanos, *indios*). Desde cada una de estas posiciones así definidas se establecen relaciones, se generan expectativas y se formulan interpretaciones diferenciales en relación con las mayorías. Según el modelo, esta divergencia se articula en la percepción del mercado laboral –o *estructura de las oportunidades*– y a través de la experiencia en el espacio educativo que, para las minorías de casta, quedaría limitado por un muy bajo *techo de empleo* (‘job ceiling’) y generaría unas *teorías del éxito específicas* (‘folk theories of suc-

cess'). Así, esta conceptualización nos permite entender por qué, en situaciones "de clase" similares o en "experiencias educativas" inicialmente equivalentes, se verifican trayectorias académicas y orientaciones socioeconómicas divergentes entre grupos diferentes.

El interés en la propuesta teórica de Ogbu y sus desarrollos se centra, por lo tanto, en el amplio alcance de su análisis para explicar nuevas realidades europeas en general y de nuestro país en particular; así como en la crítica metodológica e interpretativa que empezó con su propio ejemplo y que continúa en su trayectoria actual. Ogbu abrió literalmente la investigación etnográfica de la antropología de la educación norteamericana –que equivale prácticamente a referirse a la mundial– al contexto más amplio de las comunidades fuera de los centros educativos: para entender las relaciones de las minorías con la institución escolar de la mayoría haría falta conocer, primero, el contexto más amplio de las relaciones minorías–mayorías: el estudio de las *fuerzas comunitarias* y su efecto sobre el comportamiento socioacadémico de los jóvenes –los alumnos sobre los que centramos nuestra atención.

47

Aunque Ogbu ha insistido a menudo<sup>viii</sup> que su modelo se basa exclusivamente en la sociedad estadounidense, su aportación nos sitúa sin duda en una posición mucho más precisa y consciente para entender la incidencia y la interrelación de los factores sociales, culturales y psicológicos en el éxito o el fracaso relativos del proceso educativo y para intentar ensayar algunas respuestas en otras sociedades.

La experiencia de los afroamericanos, el contexto concreto de estratificación social en el que se inscribe su posición de grupo y las respuestas que generan en su actuación socioeducativa ('performance') es comparable a otros grupos y contextos. En este caso, según la tipología del autor, se trata de una minoría involuntaria que protagoniza y sufre un altísimo y creciente abandono escolar y una problemática social grave en EEUU. Es en el análisis de este caso concreto donde Ogbu establece los conceptos clave de *minoría de casta* ('castelike minority') y de *bajo rendimiento escolar como adaptación* ('low school performance as an adaptation'), así como la

caracterización de lo que él denomina *diferencias culturales secundarias* ('secondary cultural differences'), concepto imprescindible para entender la *distancia cultural construida* entre minoría y mayoría.

48

El bajo rendimiento escolar de estas minorías resultaría ser adaptativo en situaciones en las que el paso por la escuela no garantiza ninguna expectativa de *movilidad ascendente* y, en cambio, una identificación 'excesiva' con los requisitos escolares sería interpretada como un alejamiento —cuando no directamente una traición— del propio grupo de origen: actuar como los blancos (*acting white*, sinónimo claro de 'apayarse'). Es una actitud de *resistencia*, pero también de mínimo esfuerzo y de *desplazamiento* de las responsabilidades de un eventual fracaso personal en la escuela hacia 'la mayoría' (en unas circunstancias en que las expectativas escolares de los padres afroamericanos son muy altas). Fordham (1993; 1996), destacada discípula de Ogbu, ha caracterizado esta respuesta de acomodación a las presiones del grupo étnico racial<sup>ix</sup> como un potente *parentesco ficticio*, cuya alternativa parece reducirse a actuar 'racelessly', como si la 'diferencia racial' estigmatizada fuera imperceptible. Recordemos que aquellos jóvenes 'lads' del emblemático trabajo de Willis (1977) en Inglaterra — chicos blancos de clase obrera que se declaraban abiertamente racistas— que atribuían a la escuela un papel represivo de sus opiniones y una percepción de libertad y pertenencia sólo a su 'grupo de la esquina', contribuían en parte con su propia respuesta a su permanencia en posiciones laborales precarias. Por otra parte, la distinción que ciertos grupos de jóvenes chicanos hacen entre ser 'homeboy' o 'homegirl' en contraposición a ser 'schoolboy' o 'schoolgirl', es decir, literalmente, ser *de casa* o *de la escuela*, resulta clave para entender su desvinculación de todo lo que representa el mundo académico, porque esta distinción y la elección de posición correspondiente que realizan en uno u otro sentido, las aprenden en la escuela y no fuera de ella, como mostraba el conocido estudio de Matute-Bianchi en California (1990). Surgirían de este modo las *diferencias culturales secundarias* —que a menudo son las que preocupan más a los docentes aunque no las entiendan como tales— y serían, según Ogbu, aquellos rasgos de comportamiento y de pensamiento colectivo exhibidos por la minoría *de casta*, exclusivamente generados en las relaciones minoría-mayoría. Las explicaciones de los conflictos en la escuela a causa de las 'características culturales propias'

de la minoría serían, pues, una gran falacia. La mayoría de niños y jóvenes de las *minorías voluntarias* o inmigrantes, desde una distancia objetiva aún mayor entre su universo cultural de origen (estructura social, cultura, lengua, paisaje, etc.) y las normas, las instituciones, las prácticas y los valores de la sociedad de destino, estarían, en cambio, en mejor disposición para una integración *con éxito* o –eventualmente– para una asimilación casi total. El propio *proyecto migratorio* –que es relativamente fácil de calificar de voluntario desde el continente americano– proporcionaría inicialmente una disposición mejor para la adaptación y/o el cambio cultural y una resistencia mayor ante las dificultades materiales, el rechazo y el racismo.

Siendo aparentemente un miembro del colectivo que estudió –Ogbu pasa por ser afro americano pero en realidad es originario de Nigeria, de etnia Igbo, trasladado a los EEUU para estudiar en la universidad– algunos de estos planteamientos o sus implicaciones<sup>x</sup> son más difíciles de aceptar por parte de algunos herederos del movimiento de los Derechos Civiles y del Black Power, que escribían en los años 60, no sin razón en aquellos momentos y a partir de su experiencia, “the devil cannot educate us” (el diablo –los blancos– no puede educarnos). Son graves contradicciones que merman el potencial del activismo y a ellas me refería en la introducción de este texto.

49

Es obvio que los procesos por los cuales un grupo puede llegar a ocupar un estatus minoritario ‘de casta’ no se limitan a los descritos por Ogbu, como lo demuestra el caso del pueblo gitano en Europa y las dinámicas históricas de creación de los estados modernos a partir del siglo XVI. Por la misma razón, los principios de estratificación de nuestra sociedad no se fundamentan en una experiencia asimilable a la norteamericana y es completamente necesario tener en cuenta su contenido concreto en distintas regiones del estado. Desde el punto de vista de los rasgos señalados por Ogbu en su modelo, podemos afirmar que la *historia de contacto* entre la sociedad mayoritaria y la minoría gitana por una parte, y la que se reactiva periódicamente entre el estado español y Marruecos, por la otra, no son comparables: desde hace siglos y dentro del territorio del estado, la minoría gitana ha experimentado la dominación y la exclusión en todos los ámbitos de la vida (legal y político, residen-

cial, ocupacional, sanitario, educativo) y desde todas las posiciones interiores del grupo (hombres y mujeres, viejos y jóvenes) en un particular sistema de *apartheid* hasta 1978 y en una variedad de situaciones reales desde entonces, a pesar de su profundo proceso de diferenciación social interna. En los barrios realmente *guetizados* que persisten en muchas ciudades de nuestro territorio, la situación educativa de chicos y jóvenes gitanos se sigue considerando un problema sin solución y, a pesar de décadas de investigación que demuestran lo contrario, algunas publicaciones recientes de eminentes científicos sociales en nuestro país (así como de algunos miembros paradójicamente muy ilustrados del propio colectivo) se permiten achacar a 'su diferencia' sus mayores proporciones de abandono y comportamiento oposicional. Aunque no tenemos ni una sola cifra en el estado que nos permita conocer las trayectorias de escolarización según la diferenciación social interna del propio grupo étnico cultural y su incidencia por género, para estos chicos y jóvenes, como para los chicos de clase obrera con trayectorias de escolarización limitadas, sería hipócrita no reconocer que la estructura de oportunidades no va a mejorar con su paso por la escuela. Los pocos investigadores (Abajo, 1998) que han trabajado empíricamente sobre esta cuestión en España han observado actitudes y comportamientos y, por supuesto, efectos muy similares a los descritos por Ogbu sobre los estudiantes afro americanos en EEUU (percepción de la situación de 'casta' y de la limitada estructura de oportunidades, bajo rendimiento como adaptación, presión del grupo sobre la vinculación académica de los individuos, aparición de diferencias culturales secundarias en las culturas juveniles, etc.). De todas maneras, sabemos que el camuflaje de su pertenencia étnica es frecuente y posible entre estudiantes gitanos de niveles medios y superiores, mientras tal cosa resulta lógicamente imposible para los estudiantes afro americanos. Con esto debemos recordar la particularidad de cada situación y las estrategias adoptadas para hacerle frente. Ahora bien, en la medida en que nos referimos a un sistema social abierto y en profunda transformación, la propia diferenciación social y aquellos principios de estratificación verificados localmente pueden dar lugar a nuevas posiciones ocupadas por individuos de grupos tradicionalmente minorizados, pero también a nuevos procesos de *minorización*, por ejemplo, dentro de algunos colectivos inmigrantes, posiblemente afectando de forma especial a algunos grupos africanos.

## SINTESIS Y ADAPTACION\* DEL MODELO DE OGBU SOBRE “MINORIAS VOLUNTARIAS” Y MINORIAS INVOLUNTARIAS”

SOCIEDAD MAYORITARIA (\*)  
(de contexto, de destino, de inserción)

### MINORIA VOLUNTARIA (inmigrante)

- Proyecto voluntario, generalmente producto de la migración económica y/o política
- Disposición para el cambio sociocultural desde origen
- Capacidad para aumentar el umbral de tolerancia al rechazo (segregación, racismo, xenofobia)
- Escala de valores dominante de origen (en relación con estructura ocupacional, servicios socio-sanitarios, de vivienda, educativos, de la justicia, etc)
- Éxito relativo de la generación protagonista de la migración, puede determinar las características del proceso de integración en generaciones siguientes
- Ocupaciones estándar no excesivamente etnificadas (\*); cierta emergencia de “empresas étnicas”
- Se establece una fuerte competencia con sectores empobrecidos de población autóctona y minorías involuntarias

### MINORIA INVOLUNTARIA (de casta)

- Situación producto de dominación violenta por parte de sociedad mayoritaria: conquista, colonización, esclavitud (Ogbu) o de procesos de modernización que generan exclusión social (\*)
- Reconstrucción cultural de la resistencia, en toda relación con la mayoría; recreaciones militantes
- Elementos emblemáticos de identidad colectiva que ejercen fuerte presión sobre los individuos particulares (\*): diferencias culturales secundarias
- Encapsulamiento socioeconómico y sociopsicológico (\*)
- Dualidad constante en la relación y negociaciones con la mayoría
- Conflictos y tensiones máximas con las instituciones “de la mayoría”; tendencia a convertirse éstas en espacios de confrontación abierta
- Extrema dependencia contextual (coyuntura económica) para inserción ocupacional estandarizada y/o normalizada

## Las otras minorías: acomodación sin asimilación en la sociedad y en la escuela

Desde mi punto de vista, Margaret Gibson fue la primera investigadora que desarrolló y amplió etnográfica y teóricamente el marco de referencia de Ogbu, con el estudio de una comunidad de inmigrantes sihks del Punjab<sup>xii</sup> (Yuba City, California). Contra todo pronóstico y superando barreras racistas, bajas expectativas educativas por parte del profesorado, una peor preparación en términos de habilidades escolares concretas (o básicas para la adquisición del currículum, como la lengua, por ejemplo) para las exigencias de la cultura escolar mayoritaria y un proceso de adaptación y ajuste ('adjustment') intragrupal considerable en términos de género y de generación, estos estudiantes hacen un papel escolar infinitamente superior, en comparación con sus compañeros social y culturalmente mayoritarios. Paradójicamente, estos compañeros disfrutaban con creces de todos los ingredientes que la escuela identifica y promociona como "factores de éxito": estímulo de sus capacidades globales por medio de actividades extraescolares, gran contacto familia-escuela, infraestructura de estudio adecuada, frecuente formación académica superior de los padres y madres, experiencias y recursos culturales complejos a su disposición, etc.

52

En su anterior experiencia etnográfica entre grupos autóctonos y grupos inmigrantes en las Islas Vírgenes norteamericanas, Gibson ya había empezado a desarrollar el concepto de *acomodación sin asimilación* ('accommodation without assimilation'). Esta expresión más descriptiva se denominará más tarde *aculturación aditiva* ('additive acculturation') inspirándose en los conceptos procedentes del estudio de las situaciones de bilingüismo de Lambert ('additive bilingualism'), y equivalente al más reciente de *asimilación segmentaria* ('segmentary assimilation'), de Portes & Rumbaut. Este concepto se consolidó en la investigación del proceso seguido por parte del grupo inmigrante estudiado por Gibson, que se enmarcaría dentro de la categoría *minoría voluntaria* según el esquema de Ogbu. De esta manera, se iba enriqueciendo el modelo y se podía empezar a entender mucho más la diversidad de respuestas, procesos y posiciones de inserción tanto de los grupos

considerados globalmente como euro americanos (angloamericanos, ítaloamericanos, eslavos, escandinavos, de la Europa oriental, de la Europa central, incluidos los judíos...) como de las variaciones y divergencias de los grupos clasificados según criterios abiertamente racializados: afro americanos, hispanos, nativos americanos y asiáticos (o asiático-americanos). La enorme difusión del modelo de Ogbu y de los trabajos de los investigadores que han contribuido durante todo este tiempo a su contrastación, ampliación y consolidación con conceptos como este en todos los grupos de investigación universitarios que se ocupan de la educación en los EEUU<sup>xiii</sup>, la misma promoción de las investigaciones en esta línea por parte de las autoridades educativas federales y estatales, se explica en parte porque alteraba aquella gran división y permitía reconstruir los procesos históricos de las dinámicas interculturales en zonas distintas del territorio y cómo estas se reflejaban en las relaciones educativas. Pero, sobre todo, porque se hizo mucho más compleja la lucha por la igualdad de oportunidades en la educación basada en la vinculación estrecha, casi automática, que se establecía entre el éxito académico y la movilidad social. Las consecuencias de algunos programas de promoción de las minorías tradicionalmente subrepresentadas en una variedad de ámbitos de ocupación de mayor cualificación y dentro del propio sistema académico, como los programas de *acción afirmativa*<sup>xiv</sup> ('affirmative action'), empezaron a parecer insuficientes o inadecuados también desde los sectores progresistas que los impulsaron y defendieron. El problema de fondo surge sistemáticamente cuando se contraponen dos visiones políticas de las relaciones interculturales y de la promoción de las minorías por medio del sistema educativo: una *visión asimilacionista* que defiende la eliminación de recursos y programas de atención específicos más allá de lo necesario para acelerar el proceso de eliminación de las particularidades y una *visión integradora* pero plural que reclama los recursos necesarios para diseñar y para implementar programas de acción más efectivos que eviten el desarraigo y la atribución de características de inferioridad a los propios rasgos señalados como 'problemáticos'. Por otra parte, algunas de estas *minorías voluntarias* se han conceptualizado como "minorías modelo" o modélicas (Lee, S, 1995), por contraposición a las "minorías en riesgo": baja conflictividad, rápida aculturación instrumental en los códigos de la

sociedad de destino/mayoritaria, orientación hacia el trabajo convencional... pero también competencia creciente con los grupos que ocupan los estatus socioeconómicos y culturales más bajos en el sistema estratificado de la sociedad receptora. Precisamente por haber ido ocupando esta posición, los estereotipos negativos les afectan igualmente aunque con otro contenido: si bien los individuos identificados como miembros de las minorías en riesgo son conceptualizados por debajo de la medida racional, por un 'exceso' de emoción y capacidad expresiva —lo cual 'explicaría' su fracaso más elevado, pero su 'disposición natural' para el baile, la música o el deporte—, a los individuos pertenecientes a las minorías modelo 'se les tolera' menos 'humanidad', por un 'exceso' de racionalidad. Resumiendo, a estos últimos se les aplica la metáfora del robot, que trabaja incansablemente y con eficiencia pero sin originalidad ni sentimientos (Carrasco, 2001c). Este estereotipo se aplica sistemáticamente en el marco escolar y en las instituciones académicas a los individuos pertenecientes a grupos del extremo oriente y de cualquiera de las múltiples inmigraciones de aquellas regiones del mundo como un todo (China, Japón, Corea, Vietnam, etc). Generalizando, y debido a los debates a los que me he referido, incluso la prensa diaria señala con frecuencia el hecho de que, como colectivo, los alumnos asiático-americanos acaban 'ocupando' las cuotas reservadas a todo el conjunto de las minorías raciales para su promoción en los programas académicos, sistemas de becas, etc. Se ha constatado el efecto psicológico devastador que sufren los chicos y jóvenes de estos grupos —tanto si su experiencia académica individual es brillante como si no lo es— por la generalización de estas representaciones.

La diferenciación entre situaciones de 'casta' y de 'inmigración' constituyeron las claves comparativas de una obra posterior coeditada por Ogbu y Gibson en 1991, *Minority Status and Schooling*. Las influencias de estos autores derivan de dos ideas centrales: el análisis en términos de 'desigualdad de estatus' y como éste es percibido por la minoría, que ya había avanzado DeVos (1986; 1991) y la recuperación de los factores macro ecológicos y sociales que dotan de sentido a las relaciones socioculturales de poder entre mayorías—minorías y que, muy especialmente en la sociedad norteamericana,

se articulan al nivel escolar dominado por una implacable ideología del éxito. Es en este punto en el que se ha de entender la dinámica de la cultura y la negociación de la aculturación, y no en un conjunto de ‘rasgos’ socioculturales que actuarían como un *a priori* en este tipo de proceso.

Como he apuntado anteriormente, John Ogbu es originario del África Occidental, Nigeria, por lo tanto, conoce la experiencia de ser negro en EEUU. Fue estudiante (y también, inmigrante y extranjero, ambas cosas) y después profesor en Berkeley, donde todavía trabaja actualmente. Sus investigaciones con colectivos afro americanos nos muestran a un etnógrafo ‘de fuera’ que es percibido como una persona ‘de dentro’, próxima y que, desde esta posición que le atribuyen puede identificar con mayor claridad los principios de estratificación que configuran y tiñen toda la complejidad de la respuesta cultural del grupo estudiado. En el caso de Margaret Gibson, es una mujer del grupo mayoritario de la sociedad receptora –angloamericana– quien realiza la investigación. Y precisamente investiga en un grupo cultural constituido en torno a unas atribuciones de género mutuamente excluyentes, que se modifican con riesgos y miedo, en procesos personales y culturales dramáticos de reajuste y cambio, en la inmigración. Hay que tener en cuenta que no se trata de ninguno de los grupos que tradicionalmente han llegado a constituir la diversidad poblacional de los EEUU como nación, y que no comparte la variadísima y durísima historia migratoria del estado de California, el territorio con el PIB mayor del mundo y con mayor recepción de población interna y externa en los años 90 del siglo XX. Las historias de contacto entre minoría y mayoría descritas y las posiciones de los investigadores en la investigación etnográfica son, por lo tanto, muy diferenciadas entre las dos investigaciones, incluida la relación etnográfica. Gibson, además, realizó trabajo de campo en la zona de origen del grupo que estudiaba en situación de migración, pasando un año en el Punjab. Como sabemos, la propia situación de migración da lugar, a su vez, a una *cultura migratoria* que condiciona las dinámicas culturales en origen y en destino, incluida la incorporación variable de la experiencia escolar en destino y su traducción en una valoración mayor de la ya prestigiosa *categoría del migrante en origen*, en otros casos además de los sihks.

En las instituciones educativas que escolarizan chicos y jóvenes de origen inmigrante extranjero, especialmente en los centros de educación infantil y primaria, se muestra con unanimidad una actitud favorable y una valoración positiva del alumnado de origen chino y de los países de la Europa del este. Por otra parte, la población estudiantil de origen ecuatoguineano no tiene una presencia reciente en España y su permanencia en el sistema educativo se percibe como de media o larga duración, no problematizada por el rendimiento ni por el comportamiento. Las formas de autoocupación y la versatilidad laboral que exhiben los adultos de los dos primeros grupos mencionados, así como los valores culturales positivos que se les atribuye –valoración del esfuerzo y del trabajo, interés alto por la formación académica de sus hijos, una presencia pública discreta– se entienden como ‘rasgos explicativos’ de un rendimiento generalmente mejor que la media. No disponemos de datos fiables, comparativos y secuenciales para verificar ninguna de las tenencias que al nivel de cada centro concreto se identifican, pero las percepciones coinciden. Sin embargo, a pesar de que resulta difícil afirmar que se difunde realmente un estereotipo deshumanizador alrededor de estos grupos como el que se ha descrito para el caso estadounidense, sí existe una ‘leyenda’ a pesar de la nula historia de contacto. Esto genera expectativas positivas y, por lo tanto, los centros educativos no suelen plantearse como una limitación relacional para estos chicos y jóvenes su menor participación en los espacios y actividades de sociabilidad alrededor de y fuera de la escuela.

### **La historia de contacto y la construcción de marcadores culturales irreductibles**

Entiendo que el modelo teórico creado por Ogbu y ampliado por las aportaciones conceptuales y etnográficas propias de Gibson se ve claramente enriquecido por una tercera contribución clave para entender y explicar el comportamiento de los grupos minoritarios –minorizados– en las instituciones educativas. Se trata de una comparación en sí misma: la *experiencia escolar* y la *motivación para el éxito* de los inmigrantes mejicanos

(‘Mexican–Immigrants’) y de los norteamericanos de los EEUU de origen mejicano (‘Mexican–Americans’) que no emigraron nunca pero que vivían en los territorios anexados a mediados del siglo XIX (Nuevo México, Colorado, Arizona, Texas, California). Este trabajo de Marcelo Suárez–Orozco se complementa con los resultados de sus estudios anteriores sobre jóvenes estudiantes refugiados políticos de América Central en EEUU y con otros trabajos más recientes sobre el contexto y las condiciones familiares, sociales y educativas vividas por estudiantes mejicanos a ambos lados de la frontera. Para fundamentar mi selección, sin embargo, es imprescindible prestar atención en primer lugar a la construcción de la minoría por medio de lo que creo que podría denominarse un *marcador* aparentemente *irreductible*.

Uno de los ‘problemas’ aducidos constantemente en las investigaciones convencionales sobre educación y cultura entre las minorías que se agrupan bajo la etiqueta de *latinos* o *hispanos* (‘Latino’ o ‘Spanish–speaking’) es la *diferencia lingüística*<sup>xv</sup>, protagonista de una controvertida historia ‘pública’ de más de 30 años. Como en otras cuestiones relacionadas con la lengua que nos resultan mucho más próximas en este país, cuando este emblema potencial es entendido como un ‘obstáculo’ para el éxito escolar por parte de la cultura mayoritaria y sus educadores, se generan polarizaciones políticas que afectan cualquier reforma educativa que se proponga. En el caso de EEUU, por medio del debate permanente sobre lo que se llama *educación bilingüe* (‘Bilingual Education’), su financiamiento y sus resultados. Este debate, junto a las estrategias de *desegregación escolar* (‘School Desegregation’) refleja, entre otras cuestiones centrales, la incompreensión de la función desarrollada por los factores lingüísticos y el ‘capital cultural’ en el aprendizaje escolar y en la socialización en entornos altamente estratificados y multi-culturales, por parte de las autoridades educativas responsables.

Hace falta aclarar que bajo estas clasificaciones culturales o étnicas genéricas se incluye a todos aquellos que tienen en común alguna variedad americana del español y que forman parte de la sociedad norteamericana como los herederos actuales de una variedad de situaciones históricas. Por lo tanto, estos colectivos son muy diversos entre sí y también internamente por

razones de migración en distintos momentos históricos y de trayectorias de inserción socioeconómica (nativos del territorio pero de origen mestizo, inmigrantes y/o refugiados políticos procedentes de México, Cuba, El Salvador y otros países centroamericanos, ciudadanos norteamericanos de estatus especial como los de Puerto Rico, inmigrantes profesionalmente cualificados de Argentina, Chile y otros países, etc.) pero la expresión de su adscripción étnica se aglutina políticamente dentro de cada grupo y posición desde lo que es destacado como común –y anómalo o negativo– por parte de la sociedad mayoritaria, la lengua<sup>xvi</sup>. La variedad de situaciones y de respuestas lingüísticas también es muy alta y se refuerza en uno u otro sentido según la experiencia escolar<sup>xvii</sup>, aunque existe una tendencia masiva a señalar las interferencias entre las dos lenguas como el origen de los problemas de los alumnos minoritarios ‘latinos’ dentro del sistema educativo en general y hacia la escuela en particular. Son las características de estructura y el contenido cultural vehiculado desde el español –el rasgo en sí mismo– lo que se destaca como un obstáculo intrínseco para el éxito académico y para la integración social y a su compensación, como déficit que se considera, se dirigen los programas especiales para la enseñanza del inglés. Al tratarse de una perspectiva dominada por los prejuicios de la mayoría hacia la minoría, resulta comprensible aunque espectacular su omisión de los hallazgos sobre lengua y clase social, o sobre el aprendizaje multilingüe de las elites del mundo, y de la evidencia empírica de la diversidad de resultados académicos y de relaciones con el sistema educativo que exhiben los alumnos clasificados bajo aquella categoría general.

Seleccionando dos tipos de situaciones entre estas variadas posibilidades, la investigación de Suárez–Orozco nos muestra un tipo de dimensiones que ‘capacitan’ la *motivación para éxito escolar* (‘achievement motivation’) entre grupos distintos de origen aparentemente semejante y con relaciones lingüísticas complejas, que se hallan en situaciones culturales y psicológicas muy diferentes frente a la misma experiencia de exclusión y de despersonalización, con resultados académicos diferenciados y formas de *alienación* y *resistencia* extremas. Otra vez, los resultados de la etnografía apuntan claramente a un éxito mayor de aquellos que viven dentro de la *identidad de in-*

*migrantes su estatus de minoría*. Disponen, además, de un *doble marco de referencia* a través del cual valorar explícita e implícitamente sus experiencias y sus logros en la sociedad de destino. Inversamente, puede iniciarse un proceso de construcción de una posición minoritaria *de casta* entre las llamadas ‘segundas generaciones’ cuando el *proyecto migratorio* se derrumba o sus expectativas iniciales son frustradas por una diversidad de factores, aunque Suárez–Orozco use otros conceptos para describirlo.

Este último caso nos acerca a un replanteamiento del peso relativo que pueden tener aquellos ‘rasgos’ culturales compartidos (la lengua, por ejemplo) de los diferentes colectivos estudiados, descartando su centralidad como obstáculo para la educación desde planteamientos etnificadores simplistas. Los relatos de muchos individuos de la muestra –jóvenes inmigrantes– revelan la percepción de fuertes presiones, a veces autoimpuestas, para triunfar en las instituciones educativas de la sociedad de destino, o para convertirse ellos mismos en ‘modelos positivos’ para el resto del colectivo al que pertenecen. Suárez–Orozco sería considerado ‘Latino’ e inmigrante, pero su relación etnográfica no se parece a ninguna de las dos anteriores. No es ajeno a la compleja historia de contacto que se propone investigar, entre lo que creo que tanto a nivel simbólico como material se podrían denominar *zonas de tensión socioeconómica y cultural* representadas por la frontera de Méjico y EEUU, en la historia de los territorios del suroeste norteamericano ganado a Méjico y por medio de la poderosa presencia norteamericana en Centroamérica.

Esta línea de investigación deviene central en la actualidad ya que nos empuja a analizar los *usos de los emblemas intergrupales* (en la línea clásica de Barth, 1969) en la escuela como *arena* política de confrontación minoría–mayoría, como único *espacio de contacto obligatorio* entre los individuos que pertenecen a ellas (Carrasco, 2001). Los tristes ejemplos vividos en los últimos cursos académicos en nuestro país alrededor de los símbolos que se asocian a la religión musulmana, como el uso del pañuelo en la cabeza por parte de algunas chicas<sup>xviii</sup>, despiertan tomas de posición y debates radicales entre expertos y legos dentro y fuera del ámbito educativo en el

que se han generado los conflictos. Además, existe una variedad importante de situaciones sociales y educativas experimentadas por aquellos a quienes se construye como un 'otro' identificable por el *estigma aglutinador* del Islam —como *identidad atribuida*— dotado de contenido por parte de la mayoría. Actúa efectivamente como un *marcador irreductible* que separa con claridad en el imaginario la modernidad de lo premoderno, la racionalidad de la ignorancia, la ciencia de la religión, la igualdad de sexos del patriarcado, la democracia del feudalismo y del caciquismo fundamentalistas, en definitiva, los ciudadanos españoles de los vecinos marroquíes, nosotros de ellos. Salvando algunas distancias —no hace falta realmente que sean muchas— estas contraposiciones se podrían solapar con aquellas que emergen en la comparación entre las representaciones de lo estadounidense y de lo latinoamericano en la sociedad y en la escuela californiana, donde el marcador irreductible es la lengua (el español), que viene a sumarse a otros componentes de la estratificación racializada de su estructura social. Ninguno de estos componentes, marcadores irreductibles, supone una diferencia cultural consistente y por lo tanto, carecen de capacidad explicativa. Sin embargo, me parece evidente que todos ellos pueden transformarse en radicalizaciones secundarias frente a la *minorización*, si sigue siendo experimentada por los chicos y jóvenes de origen inmigrante y minoritario dentro y fuera de las instituciones educativas.

\*\*\*

Todas estas interpretaciones y reflexiones son deudoras de las aportaciones del modelo original de Ogbu, que sigue siendo el referente actual para estos interrogantes dentro de la antropología de la educación. Sólo el prácticamente nulo desarrollo de esta subdisciplina en Europa, en parte debido a las particularidades de su autorepresentación social<sup>xix</sup> y, en parte, a la mutua desconfianza entre los proyectos políticos de la antropología y la sociología, permiten comprender cómo ha sido posible ignorar la fertilidad de esta contribución. Aunque no debe ser menos cierto que los ciudadanos,

empezando por los investigadores, no están fácilmente dispuestos a reconocer en su propia sociedad procesos de minorización que incluyan alguna posición inequívoca de casta. Las relaciones internacionales que se desvelaron con mayor nitidez a partir del 11 de septiembre de 2001 y algunos resultados electorales europeos de estos últimos años deberían estimular con valentía nuestra investigación para una *construcción multicultural* mucho menos frágil, otra vez, dentro y fuera de las instituciones educativas.

## NOTAS

- i Este texto fue presentado como ponencia en el IX Congreso de Antropología de la FAAEE (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español), Simposio Multiculturalidad, Inmigración y Educación, celebrado en Barcelona del 4 al 7 de septiembre de 2002.
- ii Carrasco, S (2002) 'Antropología de la Educación y Antropología para la Educación', *Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Colección de Antropología Cultural, no. 20, UAB y Carrasco, S (2002) 'La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías etnicoculturales en España', en *Revista de Educación*, no 329. MECD (edición no distribuida).
- iii Algunos aspectos de este modelo se recogieron, sin desarrollar su ejemplificación, en una publicación en catalán de la mayoría de materiales elaborados para el Programa de Formació de Formadors en Relacions Interculturals i Escola 1994–1997. San Román, Carrasco, Soto y Tovias, 2001, *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació dels ensenyants en relacions interculturals*. Publicacions d'Antropologia Cultural no. 17. UAB.
- iv Aunque ha sido perfectamente establecida la distorsión ideológica y política del concepto de diversidad sociocultural y su yuxtaposición a otras 'diversidades' que suponen dificultades intrínsecas frente al sistema educativo, es innegable que persiste en la práctica esta conceptualización.

- v Entiendo el racismo como uno de los mecanismos de dominación y factores de estratificación social de las sociedades modernas, generalizado a partir de las situaciones históricas en las que ha existido un sistema económico y legal basado en una idea de 'supremacía blanca', pero no me parece aceptable que el análisis del racismo pueda substituir al análisis de la sociedad en clave de clase, ni siquiera en las sociedades resultantes de aquellas antes mencionadas. La mayor parte de la literatura sobre estos temas no parece compartir esta distinción. Pienso que el análisis profundo de los principios de estratificación y de los mecanismos de reproducción social en las sociedades mediterráneas, cuyas poblaciones occidentales de la vertiente norte no eran consideradas 'blancas' hace menos de cincuenta años en algunos países como EEUU, podría contribuir a entender mejor esta cuestión.
- vi En este sentido, ha sido claro el dominio de las versiones ingenuas, inocuas cuando no inquietantes, del multiculturalismo y del interculturalismo en educación, aunque con distintos matices en diferentes países, tanto en las corrientes dominantes desde los años ochenta como en las voces discrepantes que las han denunciado desde la investigación, destacando la de Barry Troyna en Gran Bretaña y su defensa de una educación antiracista.
- vii Recientemente, también en la literatura sociológica francesa se le empieza a citar y no solamente en las revisiones comparativas de la literatura internacional de Agnes Henriot-Van Zanten.
- viii No es este el lugar para exponer y evaluar las críticas y contracríticas que periódicamente se repiten sobre el modelo propuesto por Ogbu, no forma parte de los objetivos del texto ni dispongo del espacio para hacerlo ya que debería referirme, como mínimo, a incomprendiones interdisciplinarias, a tradiciones científicas nacionales y a debates políticos. Para mostrar su relevancia, baste recordar que todas las publicaciones sobre el tema en la literatura internacional en inglés hasta este momento se refieren al modelo en algún momento y sentido.
- ix Cabe recordar que en el mundo y en la literatura anglosajona se utiliza la palabra 'race' como el conjunto de rasgos construidos sobre diferencias objetivas o no y su correspondiente etnificación. Por el contrario, en la literatura escrita en Europa en inglés, francés, holandés y alemán la expresión utilizada para referirse a los grupos 'racializados'/'etnificados' es la de 'ethnic minority', siguiendo una tradición denominada generada en el ámbito político, aunque desde el punto de vista estrictamente socioantropológico no pueda considerarse así.
- x Siguen abiertos los malentendidos personales, los debates científicos y las manipulaciones políticas alrededor de leyes emblemáticas como la School Desegregation Act y la Bilingual Education Act. Más adelante se mencionan de nuevo estos ejemplos.

- xi Todos los asteriscos de este esquema se refieren a aquellas partes del modelo que han sido enriquecidas con aportaciones de otros autores y que son citados en el texto.
- xii La obra emblemática que recoge aquella investigación es *Accommodation without Assimilation (1988)*, aunque son muy numerosas las publicaciones de la autora en fechas anteriores y posteriores. Existe también un documental de la propia Gibson “The New Puritans: Punjabi Sihks in California”, cuyo título muestra inequívocamente el carácter del proyecto migratorio de este grupo.
- xiii Hay que tener en cuenta la particular estructura departamental de las universidades norteamericanas, mucho más flexible que la nuestra, donde los grupos de investigación se constituyen interdisciplinariamente alrededor de problemas o temas y no según la formación inicial de los investigadores en una u otra disciplina, con una difusión más sistemática de las ideas.
- xiv En todos los países de la UE, en Norteamérica y en los países ricos del Pacífico existe alguna clase de programas de ‘compensación’ y/o de atención específica a sectores de la población y minorías culturales consideradas ‘en riesgo’ ante el sistema educativo, pero no en todos ellos existen programa de discriminación positiva. El caso de los EEUU es más conocido debido a la trascendencia de la lucha por los derechos civiles y a las polémicas recientes creadas por la negativa del partido republicano a atender a los hijos de inmigrantes ‘sin papeles’ en las áreas de salud y educación, así como por la derogación de la Bilingual Education Act en las escuelas de California, donde el 60% de la población pertenece a la *minoría* lingüística hispana.
- xv He esbozado esta cuestión de forma comparativa entre Cataluña y California en “La llengua i les relacions interculturals a l’escola” dentro de AAVV (2001) *Llengües, cultures i etnies a l’ensenyament*, Barceona: Graó.
- xvi La definición censal oficial de las ‘categorías raciales’ en EEUU aparentemente resulta demasiado ambigua como frontera/emblema intergrupar ya que el sistema incluye ‘sólo’ tres grandes posibilidades: ‘Hispanic’, ‘White, not of Hispanic origin’, ‘Black, not of Hispanic origin’. También se utilizan categorías ‘étnicas’ dentro y fuera de los grupos en distintos ámbitos como ‘Latino’, ‘Hispano’, ‘Chicano’, etc. En Gran Bretaña, las categorías étnicas establecen dos grandes grupos, ‘white’ y ‘black’, dentro de la cual se suele hallar la especificación ‘Asian’ y las detalladas: ‘Indian’, ‘Pakistanese/Bangladeshi’, ‘Black African’, ‘Black Caribbean’ y ‘Black other’ (puede tratarse de hispanoamericanos, afroamericanos, europeos, etc). Y, por ejemplo, en Holanda, las categorías para ‘minoría étnica’ suelen coincidir con las denominaciones nacionales, aunque también pueden activarse en determinados momentos y para determinados fines categorías mucho más amplias y reveladoras como la que se refiere globalmente a los ‘musulmanes’ como tal.

- xvii Las situaciones de coexistencia lingüística en los EEUU afectan a varias minorías y generalmente se clasifican en cuatro grandes tipos: independencia de códigos con total competencia en ambos (es este caso, español e inglés), alternancia de códigos (competencia diferencial según los ámbitos de comunicación, 'codeswitching'), traducción de códigos (en situaciones diglósicas, 'spanglish'), abandono del código de origen (asimilación, 'co-deshefting'). Este es un tema muy complejo en sí mismo que aquí sólo menciono para una mayor comprensión del ejemplo escogido, pero que requiere un abordaje específico en el marco de las relaciones interculturales en cada contexto concreto.
- xviii Las cuestiones de género, estatus minoritario y educación aún disponen de menos investigación y aparecen sólo muy secundariamente en el modelo de Ogbu. Desde el Grupo ELIMA publicamos unos primeros resultados de investigación en 2001 en los que se partía de esta perspectiva.
- xix La disciplina estuvo ocupada en construir, primero, y estudiar, después, una colección de alteridades lejanas que jamás intervenían en la vida del antropólogo y que, en lo que afecta al estado español, lamentablemente ayudaron a nutrir el estereotipo existente sobre sus habitantes fuera del país sin mayores problemas.

**BIBLIOGRAFÍA**

AAVV, 2003, *Inmigración, educación y contexto familiar. Aproximación a los procesos de la población marroquí, latinoamericana, subsahariana y china en Cataluña*. Textos para la formación del profesorado. Síntesis/ICE-UAB (en preparación).

AAVV, 2001, *Los inmigrantes en España. Los retos educativos*, Colección Estudios Sociales, I. Madrid: Fundació La Caixa.

AAVV, 1999, *Las desigualdades de la educación en España II*, Madrid: CIDE-MEC

AAVV, 1991, *Migration, minority status and education: European dilemmas and Responses in the 1990s*, monográfico de *Anthropology & Education Quarterly*, 22 (2)

ABAJO, J. E. 1998, *La escolarización de los niños gitanos*, Madrid: Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

BARTH, F. 1969, *Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference*, Boston: Little, Brown and Co.

BERNSTEIN, B. 1990, *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure

BOURDIEU, P & PASSERON, J. C. (1977) *La reproducción. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: L'Harmattan.

CARRASCO, S. 2002, "La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en España", en *Revista de Educación*, no 329, Madrid (edición no distribuida).

CARRASCO, S. 2002, 'Antropología de la Educación, Antropología para la Educación' en *VVAA Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés*, Colección de Antropología Cultural, UAB (en prensa)

CARRASCO, S (dir); BALLESTIN, B; HERRERA, D; MARTINEZ, C. 2002, *Infància i immigració a Barcelona: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*, volumen IV, Informe sobre l'Estat de la Infància, l'Adolescència i la Família a Barcelona. Consorci Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona ([www.ciimu.org](http://www.ciimu.org))

CARRASCO, S; SOTO, P. 2003 (informe 2001) *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona. Estudi sobre característiques socioculturals i concentració escolar als centres públics municipals i de Ciutat Vella*. Observatori de la Immigració, Ajuntament de Barcelona (avance 2000: <http://www.upco/imerso/congreso.htm>)

DEVOS, G & SUAREZ–OROZCO, M, 1990, *Status Inequality: the self in culture*, Newbury Park: Sage

FORDHAM, S 1996, *Blacked Out: Dilemmas of race, identity and success at Capital High*, Chicago University Press

FORDHAM, S, 1993, "Racelessness as a factor in black students' school success: pragmatic strategy or pyrrhic victory?" en AAVV, *Facing racism in education*, monográfico de *Harvard Educational Review*, no. 21.

GIBSON, M, 1999, "Promoting academic success among immigrant students: is acculturation the issue?" en *Educational Policy*, n° 6 vol. 12.

GIBSON, M, ed, 1997, "Ethnicity and School Performance. Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Model", Special Issue, *Anthropology & Education Quarterly*, 3. CAE–AAA

GIBSON, M , 1988, *Accommodation without assimilation. Punjabi sihks in a California high school*, Ithaca: Cornell University Press.

Grupo ELIMA (Carrasco, Ballestín, Bertran, Bretones), 2001, "Educación, aculturación y género" en *Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* n° 14, Bogotá.

66

LEE, S, 1996, *Unraveling the Model–Minority Stereotype: Voices of High and Low Achieving Asian American Students*, New York: Teachers College Press.

LEVINSON, B, 1992, "Ogbu's anthropology and the critical ethnography of education: a reciprocal interrogation", en *Qualitative Studies in Education*, vl 5 no. 3.

MATUTE–BIANCHI, G, 1990, "Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrant and nonimmigrant Mexican–descent students" en OGBU, J y GIBSON, M, eds, 1990, *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities..* New York: Garland Press.

OGBU, J, 1974 *The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood*, Orlando, FL: Academic Press.

OGBU, J, 1978, *Minority education and caste. The American system in cross–cultural perspective*, New York: Academic Press.

**OGBU, J, 1981, "School ethnography: a multilevel approach" en *Anthropology & Education Quarterly*, 12.**

OGBU, J y GIBSON, M, eds, 1990, *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities..* New York: Garland Press.

OGBU, J, 1994, "Racial stratification and education in the US: why inequality persists", *Teachers College Record*, 96 (2).

PORTES, A; RUMBAUT, R, 1990, *Immigrant America: a portrait*, Berkeley: University of California Press.

SAN ROMAN, T; CARRASCO, S; SOTO, P; TOVÍAS, S, 2001, *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Colecció de Antropologia Cultural, nº 17. UAB.

SPINDLER, G y TRUEBA, H, 1989, *What do anthropologists have to say about dropouts?*, AERA Annual Conference. New York: The Falmer Press.

SPINDLER, G, 1982, *Doing the ethnography of schooling: education and anthropology in action*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

SUAREZ OROZCO, M & SUAREZ OROZCO, C , 1995, *Trans-formations: immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*, Stanford University Press.

SUAREZ OROZCO, M, 1989, 'Achievement motivation among Mexican immigrants and Mexican American students in the USA' en SPINDLER, G & TRUEBA, H *What do anthropologists have to say about dropouts?* AERA Annual Conference. New York: The Falmer Press.

67

SUAREZ-OROZCO, M, 1989, *Central American refugees and US highschools: a psychosocial study of motivation and achievement*, Stanford: Stanford University Press.

TROYNA, B, 1993, *Racism and education*. Buckingham: Open University Press.

VAN ZANTEN, A, 1991, "La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifiques, 1960-1990", *Revue Française de Pédagogie*, no. 95. Paris.

VERMEULEN, H; PERLMANN, J, eds, 2000, *Immigrants, schooling and social mobility. Does culture make a difference?*, London: McMillan Press Ltd.

VVAA, 2001, *Llengües, cultures i ètnies a l'ensenyament*, monogràfic de la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº268. Barcelona: GRAO

WILLIS, P, 1977, *Aprendiendo a trabajar. Por qué los chicos de clase obrera encuentran trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

**GLOSARIO**

- Perspectivas y disciplinas especializadas.
- Condiciones de escolarización.
- Proceso de minorización.
- Hipótesis clásicas (deprivación, desajuste/diferencia/discontinuidad, desarrollos).
- Sistemas educativos.
- Reproducción.
- Transmisión.
- Reclutamiento y mantenimiento.
- Historia de contacto.
- Principios de estratificación social.
- Estructura de las oportunidades.
- Fuerzas comunitarias.
- Techo de empleo.
- Teorías del éxito específicas.
- Minorías de casta (involuntarias) y minorías inmigrantes (voluntarias).
- Actuación ('performance') socioeducativa.
- Bajo rendimiento escolar como adaptación.
- Diferencias culturales secundarias.
- Distancia cultural construida.
- Movilidad ascendente.
- 'Acting white'.
- Parentesco ficticio.
- 'Racelessness'.
- Resistencia.
- Desplazamiento.
- 'homeboy/girl' versus 'schoolboy/girl'.
- Proyecto migratorio.
- Condiciones de integración.
- Aculturación aditiva.
- Acomodación sin asimilación, asimilación segmentaria.
- Discriminación positiva (Acción afirmativa).
- Modelo asimilatorio versus modelo integrador.
- Minoría en riesgo versus minoría modelo.
- Relaciones de poder minoría–mayoría.
- Cultura migratoria.
- Categoría del migrante en origen.
- Experiencia escolar.
- Motivación para el éxito.
- Doble marco de referencia.
- Marcador cultural irreductible.
- Desegregación escolar.
- Conceptos descriptivos sobre comunidades lingüísticas en contacto
- Identidad inmigrante
- Estatus de minoría versus minoría lingüística
- Zona de tensión socioeconómica y cultural
- Usos de emblemas intergrupales
- Estigma aglutinador
- Identidad atribuida
- Espacio escolar como arena de conflicto
- Construcción multicultural

La finalidad del proyecto es desarrollar y evaluar métodos prácticos integrados en la comunidad para la prevención del VIH y otras infecciones transmisibles, entre los colectivos de África Sub-sahariana que residen en Europa. El a priori de partida es la necesidad de involucrar a las propias comunidades en las acciones de promoción en salud, desde el análisis de las problemáticas específicas de la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), VIH-SIDA, tuberculosis (TBC) intentando a partir de este trabajo conjunto con...

# 4

## APROXIMACIÓN A LAS ASOCIACIONES AFRICANAS COMO AGENTES DE SALUD EN SUS COMUNIDADES INMIGRANTES. EXPERIENCIAS DESDE LA PRÁCTICA

***Trabajo del grupo del Departamento de Programas de Salud. Escuela Nacional de Sanidad. Instituto de Salud Carlos III.***

***BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> ISABEL.***  
Enfermera y antropóloga.

***MAZARRASA ALVEAR, LUCÍA.***  
Enfermera Instructora de Sanidad, Jefa de Sección de Salud y Desarrollo Internacional.

***OTERO GARCÍA, LAURA.***  
Enfermera y antropóloga.



## INTRODUCCIÓN

Se presenta una experiencia de trabajo desarrollada en el Instituto de Salud Carlos III, Escuela Nacional de Sanidad dentro del proyecto “ *Red entre las comunidades africanas y los profesionales de salud para la prevención del VIH-SIDA y otras enfermedades transmisibles; una atención integral en Europa*”, que nos ha permitido un acercamiento a la comunidad inmigrante procedente del África Sub-sahariana dentro del marco de la promoción de salud y específicamente en la prevención del VIH/SIDA. Se inicia en mayo de 1999 con organizaciones e instituciones de siete países de la Unión Europea: Bélgica, España, Holanda, Francia, Reino Unido, Suecia y Portugal. La coordinación en España ha sido llevada por el Instituto de Salud Carlos III.

71

La finalidad del proyecto es desarrollar y evaluar métodos prácticos integrados en la comunidad para la prevención del VIH y otras infecciones transmisibles, entre los colectivos de África Sub-sahariana que residen en Europa. El a priori de partida es la necesidad de involucrar a las propias comunidades en las acciones de promoción en salud, desde el análisis de las problemáticas específicas de la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), VIH-SIDA, tuberculosis (TBC), intentando a partir de este trabajo conjunto con las asociaciones de inmigrantes en Europa diseñar, proponer y poner en marcha diferentes acciones preventivas.

Nuestra interacción con la comunidad ha sido principalmente a través de sus asociaciones o grupos formales quienes han actuado como agentes de salud dentro de sus comunidades de origen inmigradas en la prevención del VIH/SIDA. Desde este conocimiento y experiencia hemos esbozado algunas características que nos permiten ahondar en el conocimiento de esta población: de sus intereses, preocupaciones y estrategias.

Con estos propósitos hemos logrado los siguientes resultados que mostramos en este artículo:

- Identificar las asociaciones procedentes del África Sub-sahariana y/o aquellas que están formadas por inmigrantes Sub-saharianos en España.
- Definir el perfil de las asociaciones africanas que se ubican en España, especialmente aquellas de Madrid por ser nuestro contexto más cercano, adquiriendo una perspectiva global de las asociaciones en el territorio nacional.
- Elaborar una base de datos accesible en Internet sobre las asociaciones, sus proyectos y materiales de prevención. La base de datos está ubicada en la página web del Instituto de Salud Carlos III– Escuela Nacional de Sanidad– Enlaces de interés ([www.isciii.es](http://www.isciii.es)) y en la página web del proyecto ([www.euroafripartners.org](http://www.euroafripartners.org) ó [www.europartnersforafrica.org](http://www.europartnersforafrica.org)).
- Entender la vinculación, el significado de estas asociaciones en relación a la promoción de la salud y específicamente en la prevención del VIH/SIDA.

72

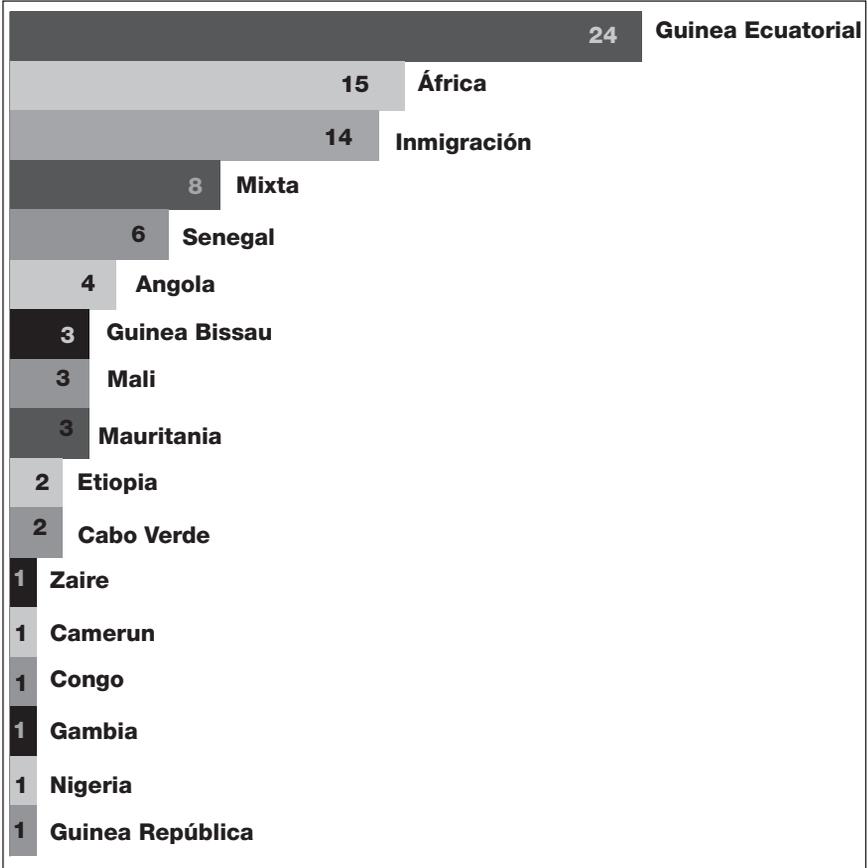
La información aquí volcada ha sido recogida utilizando diferentes técnicas informales como la recogida de datos a través del contacto y relación con las asociaciones específicas de inmigrantes del África Sub-sahariana<sup>1</sup> y con otros miembros de la comunidad y a través de entrevistas con representantes de las asociaciones, observación participante, participación directa en el diseño de actividades y en su puesta en marcha. Con objeto de contrastar nuestra caracterización de las asociaciones africanas, hemos revisado la bibliografía existente en nuestro país y la información de la base de datos sobre asociacionismo de comunidades Sub-saharianas de nuestro proyecto, para poder validar ambas informaciones y ahondar más en el conocimiento de esta comunidad.

## ASOCIACIONISMO EN INMIGRANTES Y POBLACIÓN PROCEDENTE DEL ÁFRICA SUB-SAHARINA

Antes de hablar del asociacionismo Sub-sahariano<sup>ii</sup> conviene partir de la premisa que el asociacionismo tal y como es considerado en nuestra sociedad es una estructura resultante del proceso histórico europeo de participación social, como un instrumento para el ejercicio de nuestra ciudadanía, entendido como derecho y como deber. Lo cual puede no coincidir con la realidad social de las poblaciones procedentes de África Sub-sahariana, que cuentan con otro tipo de organización social como mostraremos en estas páginas.

Dentro del panorama de nuestro país encontramos que el movimiento asociativo inmigrante y concretamente el Sub-sahariano es diseminado. Hemos hallado 87 asociaciones fundadas y formadas por población de origen Sub-sahariano, que es un número elevado y nos podría hacer pensar primero en la tendencia a asociarse de esta comunidad –hecho que creemos que no se da porque no existe correlación entre la población de mayor presencia en España de este colectivo y el mayor número o la presencia de asociaciones más fuertes del mismo origen, como es en el caso de Gambia y Nigeria, las más numerosas, pero en las que sólo hemos encontrado una asociación de cada colectivo. Hay una gran fragmentación del colectivo asociativo Sub-sahariano que se agrupa según colectivos de origen, siendo asociaciones pequeñas de pocos miembros y que en algunos casos también están formadas por miembros de otros países de origen por razones de cercanía, buen funcionamiento, conocimiento y amistad: por ejemplo hemos encontrado en asociaciones de Guinea Bissau miembros de otros países de origen como Sudán. En el cuadro I puede verse el número de asociaciones encontradas según país de origen en todo el territorio nacional.

**Gráfico 1. Asociaciones subsaharianas en España**



*Elaboración propia*

Otra característica es la concentración de la población inmigrante en ciertas provincias y comunidades autónomas: más en Andalucía, Barcelona y Madrid. Centrándonos en Madrid, de las 22 asociaciones africanas localizadas, hemos tenido un contacto directo con 15, que representa el 75% de las asociaciones identificadas; sabemos que hay un alto número de población africana que no está asociada y otra parte que no está representada en estas asociaciones contactadas ya que la mayoría son de origen Guineano. Hay otros grupos africanos que sabemos que tienen presencia en España –como hay constancia en las estadísticas y estudios de migración– pero no tienen asociaciones formales.

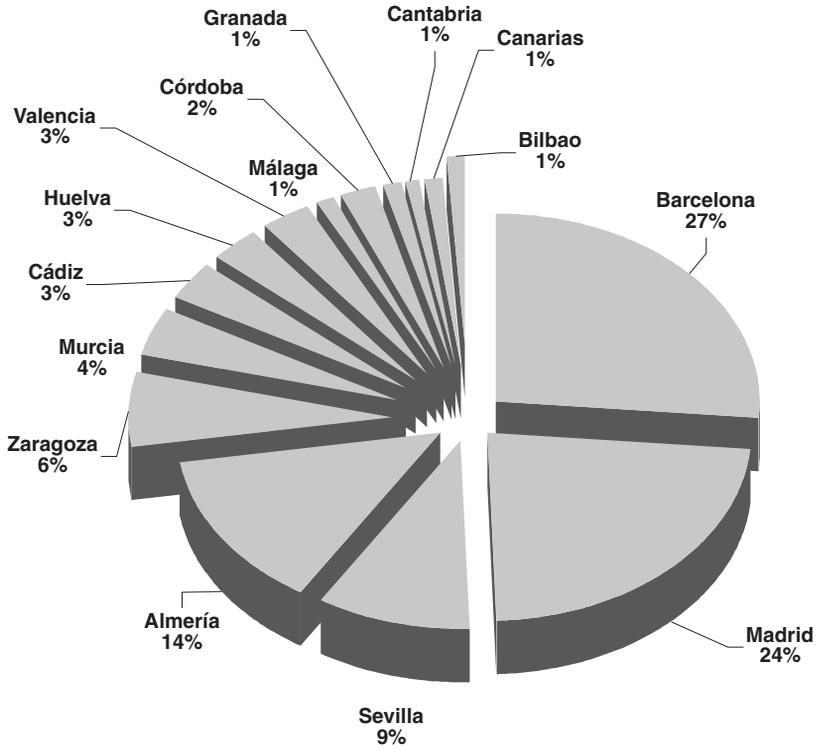
Las asociaciones fuera de Madrid están concentradas en Barcelona donde existen 25, en Andalucía unas 33 (13 en Almería, 9 de Sevilla, 3 en Cádiz y Huelva, 2 en Córdoba, 1 Granada y Málaga) en Zaragoza 7, en Murcia 4, Valencia 3 y 1 en Bilbao, Canarias y Cantabria. También hemos constatado que en otras Comunidades Autónomas existe presencia de grupos Sub-saharianos organizados aunque no estén registrados como asociaciones como sucede en Jaén –única provincia de Andalucía en que no hemos localizado asociaciones– lo mismo ocurre en Cataluña –donde sólo hemos encontrado una en Lérida– y Comunidad Valenciana. Los contactos han sido más escasos con las que se encuentran fuera de Madrid debido fundamentalmente a la distancia, pero se ha hecho un seguimiento de 3 asociaciones en Andalucía y 1 de Barcelona mediante teléfono, e-mail y en encuentros–talleres. La mayoría de ellas son procedentes de Guinea Ecuatorial, organizadas según las etnias del país; otras se organizan en torno a toda la población africana como las que son de mujeres que se autodenominan de “mujeres inmigrantes”; luego estarían las de Senegal de las que hay presencia en casi todas las ciudades mencionadas, pero que se registran en la misma asociación que es de carácter nacional. Del resto de los colectivos africanos hay representación de al menos una asociación en alguna parte del territorio nacional: nigerianos, angoleños, camerunenses, ghanianos,...

75

Y luego encontramos asociaciones de otros países de origen cuyo número de población en las estadísticas es bajo como Congo, Zaire y Etiopía. En el gráfico 2 se representan las asociaciones localizadas según colectivo de origen:

**Grafico 2.**

**Localización de las asociaciones sub-saharianas en España.**



*Elaboración propia*

Se dice que el movimiento asociativo es reciente pero Sipiiii y Pérez ivhablan de que las primeras asociaciones empezaron a funcionar de forma informal sin estatutos ni sede social en 1978 con 4 asociaciones en Barcelona según los grupos étnicos representados en Guinea Ecuatorial y 1 en Madrid, pero con la llegada de otros colectivos de Gambia y Senegal y en menor número de Zaire, Angola, Nigeria y Sierra Leona, se formaron otras asociaciones con la necesidad de solucionar los problemas conjuntamente y de crear un tejido social amplio que hiciera de interlocutores ante otras instancias. La mayoría de ellas

se agrupan en Barcelona, Andalucía y Madrid. Algunas aparecen como grupos informales que empiezan a reunirse en la calle, plazas o en un domicilio, sin embargo poco a poco van adaptando su estructura a la establecida en las asociaciones de nuestro país (órganos de representación, junta directiva, domicilio social,...) aunque persista su funcionamiento informal. La asociación cultural Maleva de Guinea Ecuatorial de Madrid se funda en 1978.

Sobre sus miembros sabemos poco a pesar del contacto continuo, es difícil conocer con exactitud sus miembros reales y/o aquellos que sólo figuran en el listado de socios. De los estudios sabemos que algunas tienen un gran número de socios como Maleva con más de 300 y ASISE (asociación de Inmigrantes Senegaleses de España) con más de 3000 en todo el territorio nacional. Algunos en situación irregular por lo que no son visibles; la mayoría integradas por hombres; son socios jóvenes con cualificación media y experiencia asociativa y política previa en su país de origen (esto es más marcado en la comunidad guineana y senegalesa).

Sólo hemos encontrado 10 asociaciones específicas de mujeres<sup>v vi vii</sup>, lo que supone un 8,7%. Esto confirma que las mujeres utilizan otros espacios de agrupación y reunión que no corresponden a las asociaciones. Algunas asociaciones de mujeres han sido las impulsoras de la creación de la Federación de Asociaciones Inmigrantes en Cataluña como un espacio que integra la perspectiva de género para trabajar por toda la comunidad inmigrante. Sipi comenta algunos de los problemas de las mujeres Sub-saharianas para asociarse como la falta de entusiasmo, bien sea por una trayectoria de no asociacionismo, falta de tiempo y motivaciones personales, el no encontrar ningún fin en la asociación, el desconocimiento de sus derechos, la sujeción a la transitoriedad laboral y local y la dependencia de sus parejas.

En la mayoría de las asociaciones las mujeres, aún siendo socias de las mismas, su papel queda relegado a lo determinado por la junta directiva constituida en la mayoría de las mixtas por hombres. En una de estas asociaciones hemos encontrado que su presidenta es una mujer que nos describe como debe asumir un rol masculino para no perder su autoridad dentro de la junta. Estos conflic-

tos internos se repiten en aquellas mujeres que quieren mantener sus modelos femeninos tradicionales africanos y que chocan con los occidentales.

Sipi destaca como estas asociaciones son desafíos a la invisibilidad, son propuestas de cambio dentro de los valores tradicionales africanos que surgen de sus gentes y son espacios dónde van dando nuevos significados a su identidad étnica. Otro rasgo de estas asociaciones de mujeres es que la mayoría se dirigen al colectivo de mujeres inmigrantes ya que entienden y así expresan que los problemas de las mujeres son comunes independientemente del origen de las mismas.

78

Sobre las actividades desarrolladas por las asociaciones sabemos que el servicio más proporcionado y utilizado es la asesoría sobre documentación y trámites legales como por ejemplo la gestión del permiso de trabajo y residencia (PTR). Martínez<sup>viii</sup> y Pérez remarcan esta función asistencial de las asociaciones como mecanismo que contribuye a dar legitimidad social de su utilidad frente a sus compatriotas y al resto de la comunidad. Otros servicios son los formativos, como la enseñanza del castellano o de oficios, la bolsa de trabajo o el banco de alimentos, estando infradesarrollados respecto de la asesoría legal y laboral. Los y las inmigrantes demandan servicios de carácter netamente asistencial, mientras que las asociaciones quieren acercarse a un modelo de intervención más formativo, participativo y político, sin embargo finalmente cumplen un papel más simbólico de relación social y lúdico.

Algunas de las necesidades manifestadas por las mujeres inmigrantes están relacionadas con la búsqueda de la autonomía, lo que resulta difícil por la situación que confiere la poligamia y la reagrupación familiar: muchos problemas por falta de documentación y la dependencia del marido. Otra área de preocupación son sus hijos e hijas nacidos en el país receptor <sup>1</sup>.

Las asociaciones senegalesas<sup>ix</sup> parecen tener una fuerte estructura organizativa que es una continuación de la existente en el país de origen en base a la religión, región, familia. Están organizadas en torno a una persona con más autoridad, experiencia y/o prestigio que establece las reglas y normas y a veces

es la que monopoliza y/o canaliza las relaciones con la sociedad española, produciéndose, en ocasiones, un aislamiento del resto de la comunidad senegalesa. Esto ha limitado en muchas ocasiones nuestro trabajo con este grupo.

Estas características varían en función de otros aspectos que nos ayudan a entender el que haya más o menos asociaciones y/o su debilidad o fortaleza; estos serían:

El volumen de inmigrantes y el grado de estabilidad que van alcanzando en las sociedades de acogida, elementos que parecen fortalecer y promover el asociacionismo pero en la práctica no son desencadenantes de una mayor visibilidad del grupo africano, como sucede con grupos con más volumen como son los gambianos y nigerianos que tendrían que tener o más asociaciones como los guineanos o más grandes como la de los senegaleses y sin embargo no es así.

Económicos, en función de los costes e ingresos que disponga; puesto que muchas tienen un reducido número de personas socias, y esto limita sus actividades. Además es muy difícil para ellas solicitar subvenciones ya que es un proceso desconocido, que les exige registrarse, tener una infraestructura mínima (recursos materiales, humanos y económicos), conocer las convocatorias, diseñar un proyecto,... Desde nuestra experiencia este es uno de los principales factores que determina la mayor o menor visibilidad de la asociación. Las propias asociaciones reclaman una mayor flexibilidad en las condiciones para obtener subvenciones públicas y así tener facilidades en el acceso a recursos económicos.

Infraestructura: algunas carecen de un local de reunión, otras se ubican en el domicilio de uno de los socios o no tienen ni teléfono ni dirección. A veces sólo hay una persona de contacto y cuando se pierde ese contacto se pierde la conexión con la asociación. Lo que dificulta un buen seguimiento de la comunidad, de tal modo que a veces no sepamos con exactitud su situación: si se han desplazado o se han disuelto.

El alcance del proyecto migratorio de los miembros, que condiciona el fin de la asociación.

La condición jurídica de sus miembros<sup>xi</sup>; aquellos miembros de las asociaciones sin regularizar están en la invisibilización o clandestinidad y ello les impide el ejercicio del derecho de agrupación, impidiendo su interacción con el resto de la sociedad<sup>2</sup>.

La disponibilidad de tiempo libre, muy relacionada con las jornadas laborales de sus miembros. Esto incide en los espacios y tiempos de reunión, en que existan procesos de participación y en las actividades desarrolladas, de forma que se limitan a la iniciativa o quehacer de un solo individuo. Los tiempos de reunión suelen ser los fines de semana, de forma irregular, según las temporadas laborales, y preferentemente los domingos por la tarde.

La dispersión geográfica (que depende de la oferta de trabajo) de los miembros de una comunidad hace que en determinadas provincias se agrupen personas de diferentes países de origen en una sola asociación con otro nombre diferente a su lugar de origen como hemos encontrado en asociaciones de Guinea Bissau, de Camerún...

80

Políticos: la previa trayectoria de activismo político y social en el país de origen, su cultura política o las coordenadas políticas del país de origen y la situación política del país de acogida. Así la administración española ha presionado en este proceso para contar con interlocutores válidos para encauzar el fenómeno de la inmigración creciente y para legitimar su política de extranjería (como ha ocurrido en las campañas de reagrupación familiar, el Foro para la Integración Social de los inmigrantes, Ley de Extranjería, Campaña contra el Racismo...).

Encontramos que las asociaciones tienen limitaciones para adaptarse a las estructuras y dinámicas de funcionamiento de la sociedad receptora debido a la situación de precariedad y fragilidad de una parte del tejido asociativo africano, que carece de recursos económicos, técnicos, materiales, y tiene poco tiempo disponible,... Todo ello se refleja en la dificultad de tener una mayor presencia y visibilidad social, y además como carecen de información sobre el funcionamiento de la sociedad de acogida, su articulación con ella muchas veces queda limitada a actividades lúdicas.

A veces, nos hallamos con redes informales eficaces en la prestación de ayuda tanto material (dinero, alimentos, alojamiento, etc) como “invisible” (contactos para trabajar, resolución de papeleos, etc) y que resulta difícil tipificar. Este hecho es mucho más visible en los grupos de mujeres, que utilizan ámbitos cotidianos de encuentro como las peluquerías que regentan, las tiendas, los parques,... que son espacios donde se construyen grupos que no son catalogables como asociaciones por su informalidad, siendo, sin embargo, este tipo de grupos los que movilizan y enganchan a más mujeres. Por lo que consideramos que habría que ampliar la categoría de asociación a un concepto más amplio que agrupe a todos estos grupos de mujeres que existen y funcionan.

Estos grupos informales son fundamentales en una comunidad como la Sub-sahariana en la que el número de personas irregularizadas –sin papeles– es altísimo, como se ve en la tabla 3. Constituyen un segmento de la comunidad que permanece invisibilizado en la sociedad española, no así en su propia comunidad y son precisamente aquellas personas que están en una situación de mayor vulnerabilidad y por tanto requieren un mayor énfasis en las actuaciones de promoción de la salud.

**Tabla 3. Solicitudes de regularización en el proceso del 2000**

<b>País de origen</b>	<b>Solicitudes</b>	<b>Aprobadas</b>
Mauritania	2959	1535– (51%)
Senegal	6684	3104–(46%)
Nigeria	5005	1586–(31%)

*Fuente: Instituto Nacional de Estadística 2001. Elaboración propia*

## LAS ASOCIACIONES COMO AGENTES DE LA SALUD DENTRO DE SUS COMUNIDADES INMIGRADAS

Los argumentos que han ido definiendo a lo largo de estos años la necesidad de actuar en campo de la salud con la población inmigrante<sup>xii</sup>, podrían agruparse de la siguiente manera:

*La necesidad de trabajar para mejorar el acceso, y utilización de los servicios sanitarios, aminorando las barreras identificadas tanto por la población inmigrante como los profesionales en la atención de esta población<sup>xiii</sup>.*

Desde la reciente Ley Orgánica para los extranjeros en España 8/2000 de modificación de la Ley Orgánica 4/2000 se ha introducido una situación novedosa: el reconocimiento al acceso de los servicios de salud mediante el empadronamiento, por lo que nos encontramos con un incremento de la población atendida de origen extranjero que visibiliza numerosos problemas en la asistencia, y a su vez un gran número de inmigrantes que no acuden a los servicios sanitarios o lo hacen irregularmente y/o haciendo un mal uso de los mismos (excesiva recurrencia a urgencias).

82

También puede ocurrir que otros hábitos en salud<sup>xiv</sup> medien en este hecho, como pueden ser el uso primeramente de los auto cuidados (remedios caseiros), luego la utilización de las redes sociales (familiares, amigo o conocidos) y después estarían las instituciones formales de asistencia sanitaria, en las que persisten las barreras de acceso tales como la situación laboral, los horarios, el miedo y la desconfianza ante las instituciones, los problemas de comunicación, los obstáculos para el empadronamiento, como la denegación del mismo por las juntas municipales o de distrito, el temor y la desconfianza a registrarse oficialmente sin tener el PTR, etc. lo que contribuye a una situación mayor de exclusión social, especialmente en los irregulares. Precisamente estas personas por sus condiciones precarias de vida y trabajo (indefensión legal, transitoriedad, hacinamiento, insalubridad de muchas viviendas, falta de información,...) tienen más problemas de salud como accidentes laborales, contacto con sustancias tóxicas, somatización, estrés, etc.

*La necesidad de trabajar para alcanzar a toda la población inmigrante<sup>xv</sup>. Lo que implica dos líneas de trabajo: por un lado, adaptar los programas de salud a la población de origen extranjero para mejorar su eficacia, impacto y cobertura de esta población; y por otro lado, la necesidad de alcanzar a aquella población que no acude a los servicios sanitarios por las barreras antes mencionadas y que deberían ser destinatarios prioritarios de las intervenciones en salud debido a su situación de mayor vulnerabilidad ya comentada<sup>xvi</sup>.*

Desde nuestra experiencia de trabajo con las asociaciones Sub-saharianas en la prevención del VIH/SIDA y otras enfermedades transmisibles hemos verificado que son interlocutoras válidas para trabajar en las líneas anteriormente expuestas. Sabemos que la necesidad de la población inmigrante es cubrir sus problemas de supervivencia inmediata lo que hace que la salud no suponga una prioridad, y además su interés hacia la salud se centra en aspectos asistenciales y no de prevención. A medida que hemos ido trabajando con las asociaciones han mostrado su interés en participar en el ámbito de la salud.

83

Este aspecto lo hemos podido comprobar dentro del marco de este proyecto, a partir de las respuestas obtenidas mediante un cuestionario cuyo objetivo era conocer cuales eran sus necesidades con relación a la prevención del VIH- SIDA. Se paso en marzo del 2002 para conocer sus necesidades formativas con el fin de elaborar un curso de capacitación que contribuyese a mejorar su acción. 46 asociaciones respondieron en España. En la tabla 4 puede verse un resumen de las necesidades identificadas:

<b>Tabla 4. Necesidades de las asociaciones sub-saharianas en relación a la prevención del VIH-SIDA</b>	
1. Profundizar en los conocimientos de VIH/SIDA y en sus cuidados. Elaboración de material educativo adaptado.	15,4%
2. Estrategias para la financiación de actividades Desarrollo comunitario.	13,2%
3. Estructuras organizativas de la comunidad africana y su funcionamiento en comparación con las estructuras organizativas europeas y cómo funcionan. Trabajo en red y sistemas de soporte de las comunidades africanas.	11%
4. Movilización de comunidades africanas.	8,8%
5. Difusión e información de estrategias comunitarias.	6,6%
6. Asesoramiento culturalmente apropiado.	4,4%
7. Lobbying y defensa.	0%

84

En primer lugar destaca la necesidad de elaborar material educativo adecuado y asequible a su especificidad cultural y en segundo profundizar en los conocimientos de VIH/SIDA y en sus cuidados. Otras necesidades y propuestas a incluir de algunas asociaciones han sido las siguientes:

- Campañas de sensibilización del VIH para africanos, en Europa y África.
- Formar promotores de prevención para la concienciación de residentes africanos en Europa.
- Búsqueda de soluciones para disminuir el fracaso escolar de los niños y las niñas inmigrantes.
- Estrategias para fomentar la participación en las comunidades africanas.
- Asesoría jurídica.
- Información sobre recursos, organizaciones,...

Según la información obtenida de la base de datos elaborada en el marco del proyecto, 6 de las asociaciones identificadas han realizado actividades sobre la prevención del VIH en población inmigrante con una evaluación positiva y han solicitado subvenciones al Plan Nacional de SIDA.

También las asociaciones nos han demandado numerosos materiales de salud elaborados o distribuidos por la Escuela Nacional de Sanidad como Trípticos, Calendarios, Planos del metro con mensajes preventivos del VIH/SIDA y la Guía de autocuidados para las mujeres inmigrantes<sup>xvii</sup>, todos ellos adaptados culturalmente. Lo que muestra la efectividad de estos instrumentos y el interés de los y las inmigrantes por adquirir más información en salud.

Estas asociaciones podrían ser, y de hecho algunas ya lo son, agentes para la promoción de la salud de la población inmigrante, entendiendo que actuarían como mediadoras por un lado con sus comunidades y por otro con los servicios sanitarios. Esta implicación de las asociaciones Sub-saharianas con los profesionales sanitarios nos ha permitido:

- Ajustar las estrategias a las necesidades de la comunidad.
- Aumentar la información y educación para la salud en la comunidad.
- Hacer visible a los colectivos, a la vez que los empodera y legitima como agentes de salud, de acuerdo a la filosofía que impregna y la metodología de intervención que proponen las diferentes Conferencias Internacionales de Promoción de la Salud<sup>xviii xix xx xxi</sup>.
- Abrir un proceso democrático y participativo en la toma de decisiones de los grupos sociales.
- Mejorar la accesibilidad, y utilización de los servicios preventivos y de asistencia sanitaria.
- Mejorar la disponibilidad de los servicios sanitarios para conocer y atender las necesidades específicas del colectivo (“Atención en salud con competencia cultural”: Culturally Competent Health Care).
- Disminuir las desigualdades en salud.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES

Creemos que debemos dejar constancia de algunas consideraciones que conlleva un análisis como este:

En relación a la categoría Sub-sahariana: La homogeneización de muchos grupos étnicos distintos (y no clasificables por su delimitación a un país) en la categoría “África Sub-sahariana”, escapando así a la riqueza y complejidad del objeto de estudio e intervención. Estos grupos de esta área geográfica podrían ser mejor agrupados por otros criterios más definitorios que por éste. Aunque este criterio ha sido asumido por la mayoría de los estudiosos del tema es rechazado por la comunidad que se identifica por el término “africano”. Aunque África nos sigue pareciendo muy diversa y encontrar rasgos y/o características que atraviesen a todos sus grupos es igualmente caer en el mismo reduccionismo.

86

Este término también implica un prefijo “sub” que tiene una connotación de inferioridad, por lo que con esta denominación también podríamos estar promoviendo una relación que no parte desde la igualdad.

En relación a la proyección de esta información sobre el resto de comunidad Sub-sahariana:

- Sesgo de género: la realidad asociativa perteneciente al ámbito de lo público sigue siendo ocupada por el sexo masculino en la cultura africana<sup>3xxii</sup>.
- Sesgo de representatividad de las asociaciones Sub-saharianas identificadas, ya que la mayoría son ecuato-guineanas y senegalesas mientras que se constata la existencia de inmigrantes procedentes de casi la totalidad de los países africanos (Camerún, Nigeria, Ghana, etc) La información publicada se centra en estos colectivos: senegalés y ecuato-guineano, especialmente el de origen de Guinea Ecuatorial, debido a su vinculación histórica con España.
- En relación a la búsqueda de documentación y a la propia documentación: debido a la poca información publicada en español sobre estos

colectivos inmigrantes, a la dificultad de accesibilidad a algunos documentos que son privados de las asociaciones o de miembros de las mismas, la des-actualización de algunos documentos dentro de un proceso como el migratorio muy cambiante con respecto a la población procedente del África Sub-sahariana tanto cuantitativamente (número) como cualitativamente (diferentes países de procedencia, diferentes motivaciones y contextos que promueven la migración, diferencias de género,...)

- En relación a la información sobre las asociaciones Sub-saharianas: la información recogida procede de una parte sólo de la comunidad Sub-sahariana, que puede o no ser representativa de todo el colectivo.

## CONCLUSIONES

A partir del conocimiento de la estructura orgánica y de funcionamiento de las asociaciones hemos podido encontrar un espacio de trabajo conjunto para la reflexión, identificación de necesidades, diseño y ajuste de estrategias sobre buenas prácticas en salud, movilización comunitaria y puesta en marcha de iniciativas comunes sobre la prevención del VIH/SIDA y otras enfermedades transmisibles.

87

Una buena estrategia de intervención es apostar por incorporar a las asociaciones en los programas de promoción de la salud con lo que se logra:

- No sólo trabajar con aquellas personas que acuden a los servicios de salud, sino también con aquellas otras que no llegan, pero que son captadas por las asociaciones.
- Una intervención que supera el espacio de lo individual y se orienta hacia la intervención comunitaria pues las asociaciones son agentes y sujetos de cambio; trabajar desde y con el grupo sobre los conceptos de salud y enfermedad permite incidir donde se gestan las conductas, de forma que son analizadas y modificadas dentro de un proceso de toma de decisiones libre y autónomo.

- Instaurar procesos de movilización y participación comunitaria lo que estimula el empoderamiento de estos grupos.
- Adaptar los programas de salud culturalmente para que sean efectivos.
- Aumentar los canales de información y difusión para superar las barreras en el acceso y uso de los servicios sanitarios, aspecto central si se quiere promover la salud de la población inmigrante. Las asociaciones son vehiculizadoras, puentes imprescindibles para llegar a la población de interés y para canalizar todo tipo de demandas, inquietudes, proyectos etc, entre ellas y otras instancias socio sanitarias (centros de salud, institutos de investigación y formación, programas de los ayuntamientos, etc).
- Incorporar de forma eficaz a las mujeres ya que, frecuentemente, se encuentran en una relación de desigualdad de género, lo que las sitúa en una situación de vulnerabilidad respecto a su salud.

En definitiva, pensamos que esta es una buena praxis en la defensa de los derechos humanos de los y las inmigrantes de modo que el derecho a la protección a la salud sea una realidad y no una mera formalidad.

## NOTAS

- i Documentos del proyecto SEPY I 199/99 del Instituto de Salud Carlos III.
- ii Asociaciones inmigrantes en la Comunidad de Madrid: una aproximación sistémica. Gómez, J: "Nueva inmigración africana en España: inmigrantes Sub-saharianos." II Congreso sobre la migración en España. Madrid. 2000.
- iii Sipi, Remei: Las asociaciones de mujeres ¿agentes de integración social?. Fundación CI-BOB. Barcelona 2000.
- iv Pérez, Gabriel: "Las asociaciones y la inmigración en Madrid". Tesis doctoral. U. Complutense Madrid. 1997.
- v Jabargo, Mercedes: La migración femenina africana y la construcción social de la africanidad. Ofrim. Diciembre 1998.
- vi Kaplan, Adriana: "De Senegambia a Cataluña : procesos de aculturación e integración social". Barcelona, Fundación "La Caixa". 1998.
- vii Sipi, Remei: "Las mujeres africanas. Incansables creadoras de estrategias para la vida." Mey, Barcelona 1997.
- viii Martínez, M. F.: "Los inmigrantes africanos en Andalucía: Organizaciones sociales". Junta de Andalucía. 1996.
- ix Suárez, Liliana: "Los procesos migratorios como procesos globales: El caso del transnacionalismo senegalés." OFRIM. Diciembre 1998.
- x Wabgou, Maguemait: "Senegaleses en Madrid, mercado de trabajo y vida asociativa desde la perspectiva de redes sociales." II Congreso sobre la migración en España. Madrid. 2000.
- xi Ley de Extranjería 8/2000 de 22 de diciembre.
- xii Amo Julia y otros: Salud e inmigración. Gaceta Sanitaria, 2001: 15 (3): 197-199.
- xiii Sanz, Belén y otros; Características sociodemográficas y utilización de servicios sanitarios por la población inmigrante residente en un área de la Comunidad de Madrid. Atención Primaria, 2000. vol. 26 núm. 5: 314-318.
- xiv Checa, Francisco: "Culturización del dolor." En Africanos en la otra orilla. Icaria. Barcelona. 1998. 81-123.

- xv Castillo, Susana; Mazarrasa, Lucía; “Salud, género e inmigración”. *Salud 2000*. 1999: 71: 18–21.
- xvi Castillo, Susana; Mazarrasa, Lucía; “Factores que influyen en la salud de la población inmigrante” en *Enfermería Comunitaria*. Pendiente de publicar.
- xvii Proyecto SEPY 1058/98: “La salud de la mujer inmigrante en la Comunidad de Madrid: percepción, accesibilidad y utilización de los servicios sanitarios” financiado por el Instituto de la Mujer.
- xviii Carta de Ottawa para la promoción de la Salud. I Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud. OMS, Canadá 1986.
- xix II Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud: “Políticas públicas favorables a la salud”. OMS, Adelaida 1988.
- xx III Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud. Declaración de Sundswall: “Entornos propicios para la salud”. OMS, Sundswall 1991.
- xxi IV Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud: “Nuevos actores para una nueva era, llevar la Promoción de la Salud hacia el siglo XXI” OMS, Yakarta 1997.
- xxii Rosaldo, M. “Mujer Cultura y Sociedad” Anagrama, Barcelona, 1979.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1 En el cuestionario elaborado dentro del marco de este proyecto sobre necesidades de formación de las asociaciones africanas se presentaron demandas sobre trabajar esta área procedentes de asociaciones de mujeres.
- 2 Según la ley de Extranjería 8/2000 de 22 de diciembre que regula en su artículo 8 la libertad de asociación de la población extranjera: “...Todos los extranjeros tendrán el derecho de asociación, conforme a las leyes que lo regulan para los españoles y que podrán ejercer cuando obtengan autorización de estancia o residencia en España...”
- 3 Rosaldo presenta la división estructural de lo social entre los sexos correspondiendo lo público a lo masculino y lo doméstico al ámbito femenino

El presente artículo se basa sobre una recopilación, concluida a fines del 2002, de la vida de algunas familias colombianas emigradas en Italia durante el último decenio; al principio este estudio fue realizado con el objetivo de describir tipologías migratorias diferentes, cuyas conexiones y diferenciaciones habría conducido a la presentación de un cuadro, de cualquier modo parcial y sin la pretensión de tratar cabalmente la migración colombiana femenina.

5

# PERSPECTIVA FEMENINA DE LA EMIGRACIÓN FAMILIAR COLOMBIANA: PRESENTACIÓN DE LA HISTORIA DE UNA FAMILIA MIXTA EN EL CONTEXTO ITALIANO

CATERINA CHANTAL ARENA

Doctora e Investigadora de Antropología cultural  
de la Universidad de Catania (Italia)

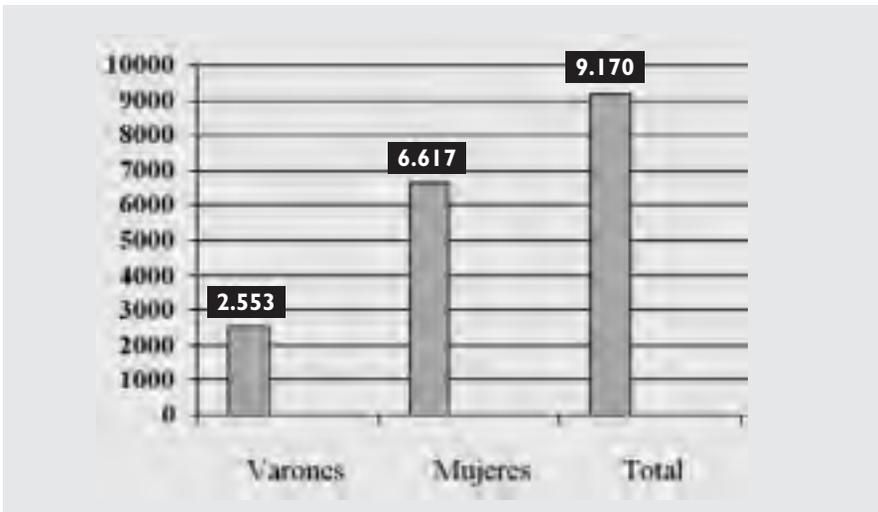


El presente artículo se basa sobre una recopilación, concluida a fines del 2002, de la vida de algunas familias colombianas emigradas en Italia durante el último decenio; al principio este estudio fue realizado con el objetivo de describir tipologías migratorias diferentes, cuyas conexiones y diferenciaciones habría conducido a la presentación de un cuadro, de cualquier modo parcial y sin la pretensión de tratar cabalmente la migración colombiana femenina.

**Tabla I**

**Ciudadanos colombianos residentes en Italia distinguidos por sexo.**  
**31 diciembre 2000**

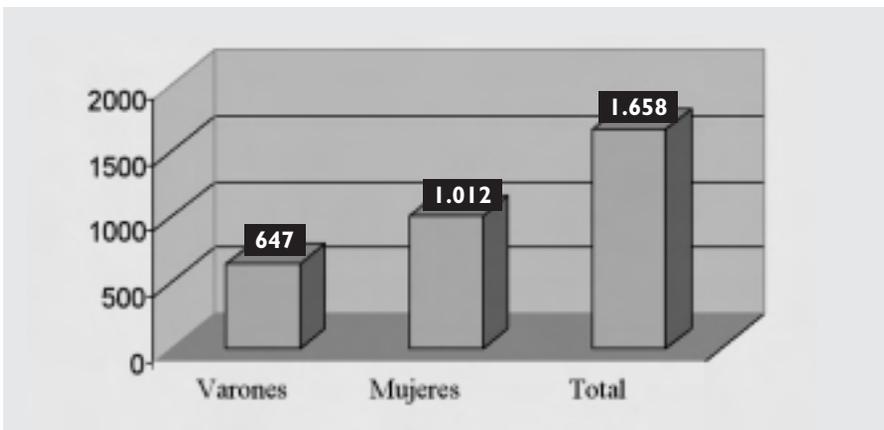
93



Particularmente ha sido considerada la migración de las parejas (con ambos cónyuges colombianos), la formación de familias mixtas (constituidas por la unión de mujeres colombianas con hombres italianos) y la migración individual femenina que en lo sucesivo desemboca en la prostitución.

La historia de la familia que ilustraré presenta algunas características que la ubican entre la migración individual, orientada hacia la prostitución, y la formación de la familia mixta.

**Tabla 2**  
**Colombianos residentes en Roma distinguidos por sexo. Año 2000.**

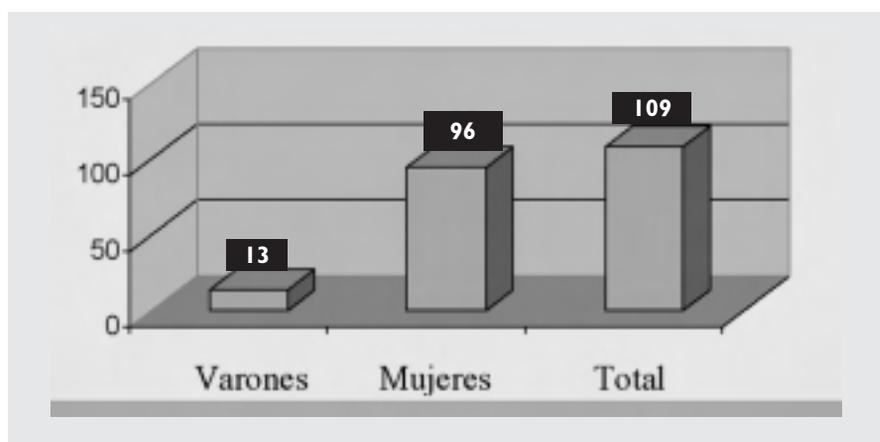


Ester, es una mujer colombiana de 41 años, que llegó a Italia, precisamente a la ciudad de Catania en 1997; fue introducida en el ambiente de la prostitución local, y salió en parte de esta realidad gracias a la convivencia y al sucesivo matrimonio con Emilio.

En efecto, resulta que durante los años 90 en la ciudad de Catania tuvo lugar un elevado aumento del porcentaje de la migración femenina procedente de Colombia, que en parte se encaminaba hacia la prostitución y por otra parte hacia la formación de matrimonios mixtos entre mujeres colombianas y cónyuges italianos.<sup>1</sup>

Se decidió la inclusión de tal historia en este artículo porque actualmente la migración de Ester viene considerada como un caso de familias mixtas, y también por su relación con el complejo crecimiento de este núcleo, a partir de su enlace con las características del contexto catanés.

**Tabla 3**  
**Ciudadanos colombianos domiciliados en la ciudad de Catania distinguidos por sexo. Año 2000**



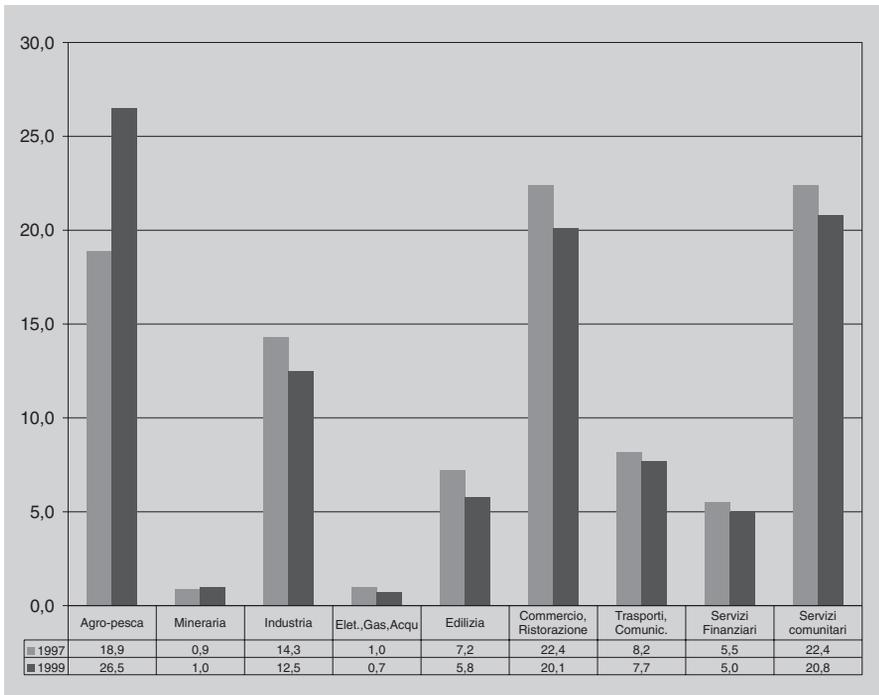
95

Además la presencia de tres reagrupamientos familiares de menores al cargo revela dinámicas familiares particularmente concernientes al ámbito educativo, y a la percepción por parte de los hijos, del cambio del estilo de vida como consecuencia de la migración<sup>2</sup>.

Particularmente se llevaron a cabo tres reuniones familiares: Evelin, quien tiene actualmente diecinueve años, es la primera hija que se reúne con Ester (1999); seguida por Emma, de diecisiete años, que llegó en el 2000 y por último Esteban, de quince años, al año siguiente. Además la pareja, formada recientemente, tiene dos hijas: Elena, que actualmente tiene cinco años y Eva, de apenas un año.

Los elementos que proporciona este caso presentan diferentes puntos de reflexión sobre algunos mecanismos de inserción, experimentados por un aumento del porcentaje de mujeres colombianas en el contexto italiano, ya sea sobre las condiciones económicas, culturales y sociales precedentes a la migración. Analizando el caso de manera detallada se evidenciarán datos y elementos comunes de la realidad socio-económica femenina en Colombia: el madre-solterismo, el desarrollo de un modelo plurifraternal de la familia (como resultado de la unión de una mujer con más de un compañero con los que ha tenido varios hijos) cuya cohesión está basada en la figura materna, la superposición de los roles productivos y reproductivos y la “participación intensiva” de los miembros de la familia (en general los hijos) a la economía de subsistencia.

**Tabla 4**  
**Distribución de las mujeres jefes de hogar por sectores laborales**



Tales componentes están relacionados con los motivos de la expatriación de ésta y de tantas otras mujeres con un status medio–bajo provenientes de Colombia; en esta historia se percibe la precariedad económica vivida en el país de origen, pero no está muy profundizada la situación de violencia que tiene lugar en el contexto de proveniencia, que es otro elemento propulsor de la migración. La inseguridad social y la percepción del riesgo han sido evidenciadas mayormente en otras historias, particularmente relacionadas con la realidad de los refugiados y los perseguidos políticos.

Otro dato que en esta investigación no será tratado se refiere a los mecanismos de introducción de parejas colombianas en el contexto italiano, que con diferentes estrategias se han establecido aquí y han experimentado situaciones laborales y adaptación de la pareja totalmente diferentes. Esta precisión es necesaria para comprender que la historia ilustrada a continuación, además de ser un caso peculiar, ya que cada situación posee sus características propias, puede ser representativa de otros casos de migración individual y de formación de la familia mixta; pero sustancialmente se diferencia de otras estrategias migratorias, adoptadas por familias en las que estén presentes marido y mujer, ambos de origen colombiano.

97

**Ester**

Ciudad de proveniencia: Armenia

Edad: 41 años

Estado civil: casada con Emilio

Nivel educativo: primaria

Número de hijos nacidos en precedentes uniones: 5

Número de hijos nacidos en el matrimonio mixto: 2

Número de reagrupamientos: 3 (dos hijas, Evelin y Emma, y un hijo, Esteban)

**Evelin** (hija de Ester)

Ciudad de proveniencia: Armenia

Edad: 19 años

Estado civil: soltera

Nivel educativo: Estudia el 2° año del Inst. Second. de II° grado

Número de hijos: 0

**Emma** (hija de Ester)

Ciudad de proveniencia: Armenia

Edad: 17 años  
Estado civil: soltera  
Nivel educativo: Estudia el 2° año del Inst. Second. de II° grado  
Número de hijos: 0

**Esteban** (hijo de Ester)

Edad: 13 años  
Ciudad de proveniencia: Armenia  
Estado civil: soltero  
Nivel educativo: Estudia el 2° año de Inst. Second. de II° grado

**Modalidad de contactos con la familia entrevistada:  
Acercamientos y dificultades de campo**

El resultado de mi experiencia de investigación, realizada durante la elaboración de la tesis de doctorado, coherentemente con la metodología adoptada para establecer un contacto con las mujeres colombianas, demuestra que uno de los enlaces más fructuosos está representado por las estructuras eclesíásticas.

98

En este caso he utilizado la apreciada colaboración del párroco de una iglesia de Catania a la cual concurren numerosas muchachas colombianas introducidas en el ambiente de la prostitución. El sacerdote, referente religioso y afectivo para estas mujeres, escucha sus confidencias, sus perplejidades y las dudas que las agobian en los momentos críticos o decisionales de la propia vida; en fin conoce gran parte de sus historias. Era reacio a presentarme algunas de las mujeres que iban a la Iglesia, pero él mismo me proporcionó el encuentro con Emma, hija de Ester, probablemente porque ya ella misma y también su familia se habían alejado del trabajo sexual.

La muchacha me dio la oportunidad de acercarme a su familia, permitiéndome conocer a los otros miembros.

Las entrevistas eran dirigidas preferentemente a la parte femenina medio-adulta de esta familia, representada por Ester (madre), Evelin y Emma (las dos hijas mayores).

El cónyuge Emilio y el hijo colombiano de Ester representaron dos elementos que no fueron considerados en mi investigación debido a su constante ausencia de casa y también porque cuando estaban normalmente se alejaban hasta que yo me iba.

En conjunto el trabajo con esta familia no resultaba fácil principalmente por dos motivos: el primero deriva de la historia de emigración de la madre, poco dispuesta a hablar de los aspectos más escabrosos, pero no de menor importancia, de su establecimiento en Catania.

Por otra parte este pasado se podía percibir en el contexto familiar a causa de la presencia continua de algunas mujeres, aún pertenecientes al ambiente de la prostitución, muy cercanas a Ester.

Por este motivo, durante los primeros meses de mi frecuentación con esta familia, me fue ocultado celosamente cualquier referencia a esta realidad; las amigas de Ester, normalmente presentes, se iban antes de mis visitas, o sino se mantenían apartadas en habitaciones donde yo no habría entrado. En esta situación yo misma percibía una gran desconfianza que me demostraban todos los miembros de la familia. La primera fase de mi investigación, dirigida al principio a las dos hijas, se caracterizaba por preguntas sin respuestas, de sonrisas enigmáticas, de vergüenzas evidentes.

Sin embargo, después de más o menos un mes, la propia familia decidió presentarme a las muchachas que visitaban la casa, concediéndome la posibilidad de afrontar gradualmente este tema de conversación y otros, que hasta entonces habían sido tratados superficialmente (dinámica de las relaciones familiares, motivaciones de la emigración de los hijos).

El segundo motivo de dificultad era dado por la imposibilidad casi constante de conversar separadamente con cada uno de los miembros de la familia, ya que a menudo las entrevistas se desenvolvían en presencia de los otros componentes.

Desde este punto de vista, he tenido mayores posibilidades de comunicación con las hijas mayores; con Emma pude compartir algunos momentos de confianza cuando la invitaba a mi casa; con Evelin pude hablar más libremente sólo en pocas ocasiones, mientras su madre y su hermana se ocupaban de los quehaceres domésticos o cuando no estaban presentes. Ester, la madre de la familia, era la persona más difícil de entrevistar, ya que a menudo estaba rodeada de sus hijas, por lo que no podía responder a algunas preguntas.

A pesar de estas dificultades, logré establecer una relación diferenciada con cada una de ellas, para poder conocer tantos aspectos de sus vidas que en caso contrario hubiesen permanecido ocultos o conocidos superficialmente.

También en este caso, las informaciones que recibí de cada una de ellas me sirvieron para reconstruir una especie de puzzle de la familia, ya que algunos datos eran proporcionados por una persona y no necesariamente por los demás. Por lo tanto, algunos argumentos asumían una perspectiva diferente dependiendo de quien lo enfrentara, mostrando cada vez consenso, contradicciones y aspectos de un cuadro familiar muy complejo.

100

### **Estrategias migratorias y adquisición de los recursos necesarios para el viaje y el establecimiento en Italia**

También en el caso de Ester, así como en otras historias recopiladas, pero no citadas en esta investigación fueron algunos componentes de la familia ya emigrados en Catania quienes la ayudan a llegar a Italia:

Su hermana (a quien denominaré S) se encargó del dinero para el billete; la suma habría sido restituida después de que Ester hubiese comenzado a trabajar.

S., estaba en Catania desde 1994, tuvo a su vez la oportunidad de emigrar gracias a la ayuda de su cuñada (C), hermana del marido, quien ya vivía en Catania desde hacía varios años. Se trata de una cadena migratoria familiar femenina:

C provee en Italia los recursos financieros para la migración de S, quien en lo sucesivo adopta el mismo mecanismo con su hermana Ester.

Esta estrategia de colaboración, con el fin de favorecer la migración sucesiva de cada una de ellas, resulta positiva para llevar a cabo las varias uniones, pero negativa en la gestión de sus relaciones, una vez reunidas en Italia.

Ester explica, con reticencia, su ruptura con S. casi inmediatamente después de su llegada; de esta manera el papel de su hermana, imaginado como punto de apoyo y garantía de una sistematización inicial, se reveló después muy diferente:

Yo: ¿Te llevabas bien con tu hermana?

Ella: (mueca de incomodidad) más o menos

Yo: ¿No mucho?

Ella: No mucho

Yo: ¿No tienes relaciones con ella, no os habláis?

Ella: Ya se fue, regresó a Colombia

Yo: ¿Te ves con ella cuando vas a Colombia? ¿Os visitáis?

Ella: No, no nos hablamos

Yo: ¿No os habláis desde que estabais las dos en Italia?

Ella: Sí

Yo: ¿Por qué? ¿Qué paso?

Ella: De noche me dejaba en la calle, no podía entrar en casa

También Emma me confirmó esta información, precisando que S. y C. compartían un apartamento; cuando Ester llegó a Catania se encontró chanta-jeada por su hermana por cuestiones de trabajo relacionadas al ambiente de la prostitución.

Sin ayuda, transcurre un período muy difícil durante el cual debe soportar los sufrimientos provocados no sólo por la nueva actividad en la que se estaba introduciendo sino también por la falta de una casa y de relaciones afectivas.

A menudo duerme en los parques y en la calle, donde se encontraba; cuando conoce a su actual marido, Emilio, quien la rescata de esta doble condición de inseguridad. Él mismo alquiló un apartamento al que ella se mudó inmediatamente y poco después iniciaron la convivencia.

La posibilidad de emigrar fue ofrecida a Ester por su hermana e indirectamente también por C, no fueron sostenidos realmente estos lazos familiares una vez aquí; la relación de pareja que después de un tiempo se formalizaría en matrimonio, fue fundamental para el alejamiento de Ester de la actividad como trabajadora sexual y para su permanencia en Catania.

El proceso de adaptación al contexto siciliano fue caracterizado por los varios reagrupamientos de los hijos de Ester; después de algunos meses de su nueva acomodación, la mujer regresó a Colombia para visitar a su familia. Cuando volvió a Catania trajo consigo a Evelin, que entonces tenía quince años.

**102**

Emilio la ayudó económicamente para pagar los gastos del billete de Colombia a Catania para ambas (madre e hija).

A la convivencia de los tres se unió la llegada de la otra hija Emma, al año siguiente, en 1999. Después de ocho meses también se reunió con ellos Esteban, de trece años, quien completó el ciclo de reagrupamientos familiares.

Los recursos utilizados por la llegada de la prole de Ester fueron proporcionados por Emilio, quien se ocupó de alquilar un apartamento más grande para los otros miembros de la familia.

El traslado de los hijos de Ester fue posible gracias a la ayuda económica y logística ofrecida por su compañero.

Yo: ¿Cuando tus hijas llegaron sabían qué trabajo hacía tu hermana y C?

Ester: No, no sabían nada

Yo: De todas maneras cuando llegó Evelin, ya tú vivías con Emilio, tenías otra situación...

Ester: Sí, las hice venir cuando ya me había organizado

También C contribuyó a la organización de la vida de Ester y de su familia; en más de una ocasión colaboró para pagar el alquiler del apartamento en que vivían Ester y Emilio; actualmente visita a menudo a la familia, con cuyos integrantes mantiene buenas relaciones.

Este tipo de relación se desarrolló sobretudo con el regreso de S a Colombia donde reside actualmente; anteriormente C se demostraba inhibida por las amenazas de S, quien no pensaba ayudar a Ester para salir de la difícil situación en la que se encontraba, probablemente causada por la deuda contraída por Ester debido al billete y a los gastos del traslado.

Emma confirma esta versión de los hechos, aunque parezca influenciada por las informaciones proporcionadas por la madre.

Yo: ¿Tenéis buenas relaciones con C?

Emma: Sí, viene siempre a nuestra casa

Yo: ¿Con la hermana de tu madre no, por qué?

Emma: mi madre me dijo que C y S vivían juntas cuando llegó aquí; S la dejaba fuera de la casa y mi madre iba a dormir en los parques

Yo: ¿Por qué?

Emma: No sé, nunca hablamos de eso

Yo: ¿Y C no podía hacer nada por tu madre en ese momento?

Emma: C se asustaba de mi tía, no se podía oponer.

El elemento base para el establecimiento de esta familia en Italia es el papel de Emilio, que dio un cambio radical a la vida de Ester; quien sin su apoyo, no habría salido del ambiente de la prostitución. Ella misma lo admite:

Yo: Tuviste suerte

Ella: Conociendo a Emilio sí, por eso tuve suerte

## **Motivos y proyección migratoria: la consolidación de la perspectiva del establecimiento en Italia**

Ester no pensaba quedarse en Italia, ni tampoco hacer venir a algunos de sus hijos. Su proyecto migratorio se basaba en un breve período de permanencia en Catania, oscilaba entre seis meses y un año. Antes de irse pensaba acumular una determinada cantidad de dinero con el cual habría podido reconstruir la casa en Colombia; que fue destruida casi completamente por un terremoto que tuvo lugar en Armenia, muy conocido por su intensidad. Considerando también la situación económica familiar crítica, Ester decide proveer con su ida a Italia los medios económicos necesarios para mejorar su condición. (trataré este aspecto de manera más detallada en el párrafo referido al ambiente de trabajo).

Además recientemente le nació otra hija, la menor de su prole colombiana; que actualmente tiene seis años.

104

El compañero con quien la tuvo estaba por comenzar un curso de dos años en la escuela de la policía. La pareja se habría debido separar durante este lapso de tiempo, mientras esperaba casarse. Tengo que precisar que esta persona no es el padre de los otros hijos nacidos precedentemente en Colombia; era una nueva relación, comenzada un año antes de la ida de Ester a Italia.

Los acuerdos establecidos por la pareja suponían que Ester estuviese en Italia durante un breve período mientras su compañero, ocupado con el curso, habría conseguido el título necesario para trabajar en la policía; entonces se habrían reunido para casarse.

En Italia la mujer se encontró con las dificultades ya mencionadas; recibió la ayuda de Emilio, quien le propuso formar una familia, le permitió traer a sus hijos colombianos y expresar su deseo de tenerlos junto a ella. Ester se encontró frente a una decisión que no tocaba solo su vida personal, sino también, la de toda la familia:

Yo: ¿Por qué te casaste con Emilio y no regresaste con el compañero que te esperaba?

Ester: Porque me convenía estar con Emilio, cuando conocí al otro no tenía trabajo, después lo encontró como policía, pero teníamos que esperar dos años para casarnos; yo partí y debía regresar con él para casarme pero no volví porque estaba con Emilio; ahora está celoso y no me autoriza llevarme a mi hija.

Después de haber decidido permanecer en Italia, le hubiese gustado reunirse con su hija menor, pero no tuvo el permiso del ex-compañero.

Al principio la relación con Emilio nació como algo temporal; cuando el alquiló el apartamento donde pudo establecerse alejándose de la experiencia de la calle: Ester todavía pensaba regresar a Colombia:

Ester: Yo me fui inmediatamente después que nació la niña pero debía regresar para casarme; cuando vine aquí casi inmediatamente conocí a Emilio; mi hermana era muy egoísta y me dejaba de noche en la calle, él me alquiló un apartamento y fui a vivir allí. Él siempre quería estar conmigo, al principio yo no lo quería pensaba regresar con\*\* que me esperaba. Después la madre de Emilio descubrió que él estaba conmigo, entonces él se fue de su casa, vino a vivir conmigo en el apartamento y luego nos quedamos juntos.

105

La continuidad de esta relación de pareja no era prevista como un proyecto ya definido, pero a pesar de todo fue capaz de alterar la precedente; la evolución de la relación entre Ester y Emilio resulta relacionada con el renacer de una nueva perspectiva: Ester avistaba la posibilidad de establecerse de manera diferente de como había previsto su situación familiar:

Yo: Haz hecho tanto por tus hijos...

Ella: Sí, he hecho todo esto por ellos... ahora también Erika (la hija mayor que se quedó en Colombia) se organizó porque tenía que terminar los estudios, ella es contadora y Emilio la ayudó a pagar los estudios y ahora consiguió trabajo, como se dice en una sociedad de luz

Yo: ¿En una compañía como el ENEL de aquí?

Ella: Sí, y gana 800.000 pesos al mes; ahora me quedan Emma, Evelin y las otras dos pequeñas

Probablemente Ester no se habría quedado definitivamente en Catania si no hubiese tenido la oportunidad de vivir con sus hijos, mejorando sus perspectivas de crecimiento y de desarrollo.

La migración, si bien vivida en primera persona como experiencia individual, incluía unas expectativas que se proyectaban a toda la familia.

Bajo este punto de vista la decisión de inserción en el contexto de llegada representa un cambio de perspectiva pero, al mismo tiempo, persigue el mismo objetivo proyectado antes de su salida, es decir mejorar su situación familiar. También es importante considerar el punto de vista de los hijos en relación al trasfiriendo; Evelin fue la primera que se reunió con su madre, pero su decisión dependía de hechos contingentes que aceleraron y probablemente determinaron su viaje a Italia:

Yo: ¿Quién tomó la decisión de tu partida?

Evelin: Yo le pedí a mi madre que me llevara a Italia, porque ella quería traer a mi hermana, pero veía que yo lloraba, y entonces decidió traerme a mí

106

La verdad era que Evelin se trasladó a Catania de improviso como consecuencia de una situación fuertemente traumática, que vivió tres meses antes de su partida.

Quedó embarazada cuando tenía quince años, por lo que decidió abortar; cuando la madre regresó a Colombia la muchacha insistió para irse en vez de su hermana, como al principio había previsto.

Evelin me lo confesó, mucho tiempo después de nuestro primer encuentro; no pude profundizar este tema con los otros miembros de la familia, ya que entre ellos reinaba un absoluto silencio.

Al final de una visita en su casa, precisamente cuando terminé una breve entrevista con ella, me explicó el motivo de su migración. La entrevista se centraba sobre su casa de Colombia, le pregunté quién vivía, cómo era la distribución de la casa, dónde dormían los miembros de la familia, para se-

guir a continuación con la información de sus parientes; me parecía la única forma de recordarle a Evelin su estilo de vida pasada y resultó más eficaz de cuanto hubiese previsto.

La muchacha se emocionó mientras describía su vieja casa; luego quedó pensativa y en silencio:

(Parte final de la entrevista)

Yo: Estas cosas se las preguntaré después a tu madre, tú eras demasiado pequeña y no te acuerdas; para mí es muy interesante tu historia familiar

Evelin: Silencio

Yo: ¿Para ti no?

Silencio

Yo: ¿Qué te parece recordar tu pasado?

Evelin: Es triste, siento tristeza a veces me pregunto qué estoy haciendo yo aquí

Yo: Quizás depende del hecho que no lo piensas mucho, ahora que has recordado algunas cosas, reflexionas y no sabes...

Evelin interrumpe: Yo sé porqué vine aquí

Silencio mío

Yo: ¿Por qué viniste aquí?

Evelin: Me quedé embarazada, tuve una historia feísima con \*\*, el chico que te decía, tuve que abortar, entonces me trajo aquí mi madre y me vine con ella.

La ausencia de Ester, debido a la emigración, fue crucial en el momento en que Evelin, con catorce años, afrontó esta situación imprevista.

Su abuela se lo advirtió a Ester y ella, que se comunicaba con Evelin por teléfono, la incitó a no abortar; las orientaciones culturales de la madre eran orientadas al respeto por el embarazo a cualquier costo; también la abuela estaba de acuerdo sobre tal solución pero Evelin decide de forma diversa:

Yo: ¿Con tu madre no habéis hablado más de \*\* (compañero de Evelin)?

Evelin: Mi madre llora por dentro, no dice nada pero ella me telefoneaba desde aquí llorando, me decía “No lo hagas, te ayudo yo, no lo hagas”

Yo: ¿No hacer qué? ¿Tener el niño?

Evelin: No, no quería que abortara, nadie quería, yo lo hice a escondidas y no se lo dije a nadie

Yo: ¿Quién decidió por tanto de abortar?

Evelin: Yo, yo se lo dije a \*\* (compañero) y él me dijo “¿qué quieres hacer?” Y yo “No lo quiero” y entonces decidimos así

Yo: ¿por qué no lo querías?

Evelin: éramos pequeños, yo tenía quince años y el había apenas cumplido dieciocho años, estaba sola, mi madre no estaba, estaba aquí... no sé qué me paso, después nos arrepentimos los dos

Evelin, no apoyada en su elección, abortó clandestinamente (con la ayuda económica de la familia de su novio); a causa de los daños físicos provocados por la intervención poco escrupulosa tuvo que ser atendida de urgencia en el hospital y allí curada.

108

Este caso en particular evidencia un tema difícil tanto como irresuelto en el contexto colombiano; los porcentajes de abortos clandestinos, y también las restricciones legislativas sobre este tipo de intervención, denotan la deslegitimación social y cultural de este tipo de elección, a pesar de la real necesidad de consecución en este campo por parte de muchas adolescentes.

Las perspectivas de inserción en Catania para Evelin parecen contradictorias, probablemente a causa de la rapidez con la que ha decidido partir, motivada por esta experiencia:

Yo: ¿Estás todavía en contacto con \*\*?

Evelin: Sí, nos telefonamos a escondidas; estamos arrepentidos de aquello que hicimos; el otro día nos llamamos y el me dijo que estaba arrepentido y que se quería casar conmigo

Yo: ¿Y tú?

Evelin: No lo sé

Yo: ¿Te gustaría casarte con él?

Evelin: Sí, yo sería capaz de hacerlo. Nosotros lo hemos planeado ya todo, él sabe que yo regreso este verano a Colombia con mi madre y le he dicho que cuando regrese nos casamos. No lo sabe nadie

Yo: ¿Pero tú no estás segura de que regresas a Colombia con tu madre, me habéis dicho que si no tienes los documentos no puedes regresar, o no?

Evelin: Sí, pero él sabe esto. él es muy dulce (dulce = término siciliano)

Yo: ¿Te gustaría regresar a Colombia a vivir?

Ella: No lo sé

Yo: ¿En el sentido de que te gustaría regresar con tu madre este verano, casarte y permanecer allí?

Ella: No yo quiero regresar aquí con mi madre

Yo: ¿Por qué quieres regresar aquí?

Ella: ¿Qué hago allí?

Yo: ¿Y qué haces aquí?

Ella: No lo sé

Como se ha ya mencionado, Evelin no ha regresado después con su madre a Colombia a causa de la falta del permiso de residencia; sin el cual no sería posible reentrar fácilmente en Italia.

De cualquier modo el dato que aquí parece relevante señalar es el estado de confusión que la induce a expresar deseos contradictorios y perspectivas inciertas sobre su futuro.

109

Emma, desde este punto de vista, parece menos contradictoria, pero parece resentirse también ella de una cierta inseguridad sobre su permanencia en Catania:

Yo: ¿Por qué viniste aquí?

Emma: Quería estar con mi madre

Yo: ¿Por tanto estabas contenta de venir a Catania?

Emma: Sí, pero cuando llegué era muy diferente de cuando estaba en Colombia; allí era mucho más libre, salía, veía a mis amigos...

Yo: ¿Te gustaría regresar a Colombia para vivir?

Ella: (Sonríe) No lo sé

La dificultad de estimar o simplemente imaginar la posibilidad del retorno, o al contrario de la permanencia aquí, proviene de más factores; ante todo

no se hablaba de un plan concreto e inmediato con respecto a la posibilidad de retorno, sino que simplemente se hipotetizaba.

Las jóvenes han comenzado, ya hace algunos años, un proceso de asentamiento e inserción en el contexto italiano; frecuentan la escuela, viven con la propia madre y dependen económicamente de los recursos de esta nueva unión de Ester con Emilio. La decisión de un retorno no parece depender por el momento de su propia voluntad.

Además, como veremos a continuación, no se imaginaban el tipo de vida que llevarían aquí; ni se intuían, antes de llegar, la experiencia a través de la que había pasado Ester, indirectamente perceptible debido a la continua presencia en casa de mujeres declaradamente inmersas en el mundo de la prostitución. Esta realidad ha creado una primera desilusión de las expectativas: el deseo de permanecer parece ofuscado por la dificultad de aceptar la nueva situación. Un último elemento de no infravalorar es la *desorientación*, típico del proceso de emigración, el cual conduce a un continuo enfrentamiento entre el antes y el después, entre las propias experiencias pasadas y aquellas actuales, entre el lugar de origen y aquel de llegada. Además la corta edad de las jóvenes, 17 y 19 años, deja abiertas las perspectivas y posibilidad difícilmente mensurable o definible en la proyección del propio futuro.

110

### **Comparación de las situaciones laborales en Colombia y en Italia: desarrollo de los roles productivos y reproductivos en los dos contextos**

El caso de Ester es sintomático por la condición bastante difusa en Colombia, de subalterneidad de la mujer por cuanto concierne a los roles productivos y a la superposición de los roles reproductivos, que pesan únicamente sobre su persona. Ella conoce al compañero con el que formó el primer núcleo familiar a la edad de 18 años:

Yo: ¿Cuánto tiempo has permanecido con tu primer compañero colombiano?

Ester: 13 años

Yo: ¿Y cuántos años tenías cuando nació tu primera hija?

Ester: 19 años, yo a él lo conocí y seguidamente me fui con él, después de quince días vivíamos juntos

Yo: ¿Trabajabas?

Ella: Sí hacía llaveros de piel, bolsas

Yo: ¿y después los vendías por la calle?

Ester: No él iba a venderlos y yo trabajaba todo el día para él éramos artesanos, no sé cómo se dice...

Yo: ¿Después por qué no continuasteis juntos?

Ester: Porque él nunca estaba, yo trabajaba, él vendía las cosas y se metía el dinero en el bolsillo, en casa estábamos siempre solos, yo con mis hijos, y después se iba con otras. Él decía que se iba a trabajar y no regresaba en quince días.

Yo: ¿Este tipo de trabajo le requería viajar?

Ester: Sí, para vender, la última vez que nos dejó se fue con una joven que tenía catorce años y entonces basta... después regresó que quería estar conmigo pero yo no, no quise más

Esta conversación resume la situación familiar que Ester tuvo que afrontar apenas se unió a su compañero: trabajaba dentro del espacio doméstico para realizar productos que después él vendía fuera de casa. Los ingresos de esta actividad, si bien en buena parte producidos por ella, venían administrados por él. Esta desavenencia económica venía agravada de la casi constante ausencia del hombre del hogar familiar; la responsabilidad de criar a la prole era por tanto confiada totalmente a ella. Después de diez años de tal “convivencia” Ester tenía que mantener y criar cuatro hijos; las continuas traiciones y los abandonos familiares por parte de su compañero la empujaron a tomar la decisión, de no reacogerlo más en casa.

Permaneciendo sola, Ester comenzó a introducirse en otras actividades laborales; el Estado colombiano de hecho retribuye, ya sea de manera modesta, a personas dispuestas a organizar dentro de su propia casa pequeños hogares infantiles; se trata de la así llamada *guardería* u *hogar infantil* que tiene como finalidad compensar la falta de estructuras adaptadas en los barrios, para facilitar el cuidado de los hijos a las mujeres trabajadoras, las cuales de otro modo no podrían dedicarse a su propia actividad.

Yo: Cuando tu compañero se fue definitivamente de casa, ¿continuaste trabajando?

Ester: Sí, comencé a trabajar con la guardería; trabajaba desde las 8 de la mañana hasta la medianoche

Yo: ¿Los niños estaban hasta la medianoche en tu casa?

Ester: la gente comenzaba a petar a la puerta a las 8 de la mañana, dejaban a los niños y las cosas para darles de comer; después los recogían a las 4 de la tarde; a partir de las seis hacía las arepas [típica comida colombiana] y las vendía por la calle hasta la medianoche

Yo: ¿cuantos niños tenías en tu casa?

Ester: 15 o 20 niños, yo les daba el desayuno, la comida a mediodía y la merienda antes de marcharse, los ponía a dibujar en los cuadernos, los dejaba jugar... Yo: ¿como hacías a atender 20 niños tú sola?

Ester: Me ayudaban ellos (señala a sus hijos), en Colombia puedes ir a la escuela a diferentes horarios, entonces uno iba a las 8, el otro a las 12 y el otro por la tarde así tenía siempre alguno conmigo para ayudarme

Yo: ¿Cuánto ganabas con este trabajo?

Ester: 60.000 pesos al mes, esto era lo que ganaba en Colombia y se me iba todo en el alquiler de la casa. Pero para dar de comer a los niños nos traían la comida y comíamos también nosotros.

Yo: ¿Con las arepas cuánto ganabas?

Ester: A veces 10.000 a veces 15.000 pesos

Por lo tanto para mantener el núcleo familiar Ester trabajaba más de doce horas al día desarrollando dos tipos de actividad: la primera de carácter formal, pagada por el Ayuntamiento, y la otra, la venta ambulante de tipo informal. Sus hijos, de los cuales la mayor no superaba los quince años, colaboraban en la realización de estas actividades, llevando a cabo así una estrategia colectiva de supervivencia junto a la madre. La ganancia mensual ascendía a cerca de 60.000 pesos más 10.000 o 15.000 pesos al día, correspondientes a cerca de 450.000 pesos o lo que es lo mismo 225 euros al mes. Ester no oculta las dificultades económicas en la que se hallaba la familia en aquel período, dado que a duras penas alcanzaba a mantener los gastos del alquiler de la casa y de los estudios para los hijos. La comparación con la situación laboral y familiar vivida actualmente en Italia parece, como ella misma refiere, bastante clara:

Yo: ¿No piensas regresar a Colombia?

Ester: (Haciendo no con la cabeza) Allí no hay trabajo, yo allí trabajaba siempre y aquí no trabajo, para ellos (señala en dirección a sus hijos) es lo mismo. Emilio allí no encuentra el trabajo...

Yo: ¿No te gustaría trabajar aquí?

Ester: Sí, pero tengo a las niñas, estoy siempre aquí en casa, salgo poco

La referencia a la condición de ama de casa en la que se encuentra ahora Ester, para ella constituye un privilegio con respecto a la situación que vivía en Colombia; la frase “allí trabajaba y aquí no trabajo” viene interpretada como “aquí me puedo permitir el no trabajar”. Además el cuidado de las dos niñas pequeñas, que podría estar confiado a un hogar infantil, se prefiere a la búsqueda de un trabajo. El núcleo familiar parece por tanto sostenido totalmente por el marido Emilio. Como he comentado anteriormente, por lo que se refiere a las perspectivas de establecimiento de esta familia, Ester explica claramente que la elección de instalarse en Catania, y por tanto de casarse con Emilio, constituía una mejor oportunidad que aquella oferta por su segundo compañero, con el que había tenido otra hija. Del resto ha sido Emilio quien se ha ocupado de proporcionar los medios económicos para enviar las remesas al país de origen, con el propósito de proporcionar la manutención y el posterior reagrupamiento de la prole de Ester, que estaba en Colombia:

113

Cuando llegué aquí y estaba con Emilio, él ganaba un millón doscientas mil liras. Nosotros vivíamos con doscientas mil liras y el millón Emilio se lo enviaba a ellos a Colombia

Yo: ¿Y el alquiler como lo pagabais?

Ester: \*\* [tía de Ester presente a Catania] nos ayudaba en aquel período.

También las hijas de Ester son perfectamente conscientes de esta situación:

Yo: ¿Cómo hacéis para tener el dinero para viajar a Colombia el próximo verano?  
¿Y para manteneros aquí?

Evelin: Emilio responde por todos [Emilio responde económicamente por todos]

Con respecto al desarrollo de las interacciones familiares he tratado de descubrir que orientaciones educativas y comportamentales vendrían adoptadas en la vida cotidiana. Una primera comprobación se refiere a la función de “proveedor” familiar de Emilio, el cual parece no asumir un verdadero y propio rol paterno en las confrontaciones de los hijos de Ester, sino como garantizador de su soporte económico:

Yo: ¿Qué cosa ha cambiado en tu vida familiar de Colombia a aquí, hay alguna diferencia entre el tipo de relación que tienes con tu marido y la que tenías con tu ex-compañero colombiano?

Ester: Nada, es igual

Yo: Por ejemplo en la relación con los hijos, ¿qué relación tiene Emilio con ellos?

Ester: Buena, Emilio se encarga de ellos, puesto que yo no sé hablar italiano él hace las cosas para los documentos, les paga la escuela...

Yo: ¿Pero ellos tienen confianza con él, quiero decir, se confiesan con él?

Ester: Al principio no se conocían, era difícil, pero después ha mejorado, Evelin ahora le cuenta sus cosas

Yo: ¿Entonces Emilio te da consejos sobre tu propia vida?

Evelin: Sí

Yo: ¿Qué consejos te da?

Evelin: De pensar menos en los chicos (ríe)

Yo: ¿Y con su propio padre se confesaban?

Ester: Su propio padre no estaba nunca, nosotros estábamos siempre solos cuando estaba con él, prácticamente no tenían un padre

Yo: Por tanto alguna cosa ha cambiado en tu vida familiar de allí aquí, con Emilio estáis siempre juntos por las tardes cuando él termina de trabajar, ahora tienes un marido más presente

Ester: Sí, esto sí, él está. por las tardes vamos a pasear en coche o salimos a tomar un bocadillo

Yo: ¿Solos o también con ellos (señalo a los hijos)?

Ester: Depende, ellos tienen escuela, a menudo vamos solos

Yo: ¿En Colombia existían estos momentos de ocio, como estos que tenéis aquí por las tardes, o los domingos cuando vais al mar?

Ester: Nooo, en Colombia yo trabajaba siempre

Durante mis visitas a la casa he notado una cierta frialdad en las relaciones entre los hijos de Ester y Emilio; mientras entre las jóvenes hay complicidad, intercambio de confidencias y se comparten los momentos de ocio, además de las tareas domésticas, la presencia de Emilio parece a menudo discreta y silenciosa; la comunicación entre ellos me ha parecido prácticamente inexistente, también en los comportamientos típicos de la vida cotidiana, como las comidas o la administración del tiempo libre.

Les he preguntado a las jóvenes qué tipo de relación tenían con Emilio:

¿Qué relación tienes con Emilio?

Emma: Buena

Yo: ¿pero no hablas nunca a solas con él, tal vez de algún problema que tienes o de cualquier asunto de tipo personal?

Emma: No

Yo: ¿Entonces hablas con tu madre de estas cosas?

Emma: Sí, no de todo, con mi hermana algunas veces

115

La relación entre Emma y Emilio parece intrínsecamente conflictiva, de cualquier modo condicionada por la situación en la que se han conocido; como viene proporcionado por los datos anteriormente expuestos, cuando las jóvenes llegaron, la casa era frecuentada por mujeres inmersas en el mundo de la prostitución, las cuales debido a la amistad o conocimiento de la madre, mantienen relaciones de amistad o conocimiento también con Emilio. Puntualizo que no son del todo claras las circunstancias en las que Ester lo conoce; ella ha declarado que era un amigo de su tía, la primera de la familia a transferirse a Catania, donde desarrollaba la actividad de prostituta. El trabajo de observadora participante me ha permitido constatar que Emilio tiene efectivamente, con las mujeres nombradas anteriormente, relaciones personales, no siempre mediadas por la presencia y por la interacción de Ester. Emma confirma tal dato:

Yo: ¿Cuando has llegado aquí sabías del trabajo de estas mujeres que vienen a tu casa?

Emma: No sabía nada, mi madre y Emilio me habían dicho que trabajaban en restaurantes, porque yo les había preguntado que cosa hacían aquí. Después de un año una vez mi madre me llamó y estaban también Emilio y mi hermana y me lo dijeron

Yo: ¿Que te dijeron?

Emma: Mi madre ha tratado de decírmelo pero yo no lo entendí, entonces mi hermana se levantó y me lo dijo al oído. Yo permanecí en silencio, no dije nada, me levanté y me fui. Por un tiempo no hablé con nadie, después...

Yo: ¿No habláis entre vosotros de este tema?

Emma: No, no se habla de estas cosas en casa, Emilio no quiere que se comenten, le ha dicho a mamá de no decirnos nada más

Yo: ¿Y con tu hermana?

Emma: Ni siquiera, no lo comentamos nunca

Yo: ¿Y tú cómo llevas la presencia de estas mujeres que vienen a veros continuamente?

Emma: Yo me meto en mi habitación, no las aguanto, sobretodo \*\* y \*\* (nombres de dos mujeres) porque hablan siempre de eso delante de todos. Emilio les ha dicho de no hablar de estas cosas pero ellas lo hacen igualmente, me dan asco. Cuando llegan ellas dos mi hermana y yo nos vamos para la habitación sin decir nada.

Yo: Sí es verdad también yo lo he notado que se presentan de esta manera. Con la tía de tu madre en cambio y también con \*\* (nombre de otra prostituta que frecuenta la casa) las relaciones son mejores, ellas parecen mas discretas, ¿no?

Emma: Sí, con ellas mejor, pero a las otras no las soporto, yo no podría imaginar que llegaría aquí y pensar que mi madre estaba en este ambiente

Yo: Sin embargo tu madre no hace este tipo de trabajo

Emma (interrumpe): porque ha encontrado a Emilio, porque si no.

Parece significativo el dato sobre la falta total de comunicación entre los diferentes miembros de la familia acerca de la actividad de las mujeres que frecuentan la casa y sobre todo sobre el pasado de Ester en este ambiente; la percepción del trabajo sexual como negativo y escabroso les impide aclararse mutuamente y asentar consecuentemente una relación más serena.

La misma relación entre la joven y Emilio está definida por esta contradicción: la presencia de él le ha permitido a Ester salir súbito de la actividad verdadera y propia de la prostitución, pero no del ambiente que está conectado a la mis-

ma. Como he podido verificar yo misma, Emilio conoce perfectamente ese tipo de ambiente; se orienta muy bien en la calle de S. Berillo, el barrio de las luces rojas, ya desalojado por la policía<sup>1</sup>; es conocido y saludado por las ancianas prostitutas catanesas, las pocas que todavía viven en dicho barrio. Tiene relaciones personales con las mujeres que frecuentan la casa, con algunas de las cuales la relación es de hecho anterior a la de Ester.

Emma, Evelin y Esteban perciben esta figura como positiva por aquello de que les da las posibilidades de una buena inserción en Catania (inscripción en la escuela, resolución de los problemas relativos al permiso de residencia, mantenimiento de toda la familia a su cargo).

Pero por otro lado, abarcando una perspectiva temporal más amplia que comprende las experiencias familiares antes de la emigración, el rol de Emilio está conectado a un empeoramiento de las relaciones intra-familiares. Su implicación en el mundo de la prostitución recuerda y les vuelve a hacer presentes el propio trauma de su llegada, cuando descubrieron la realidad en la que estaba inmersa Ester.

La comunicación entre todos los miembros de la familia está desgraciadamente condicionada por esta situación; en particular en los hijos está presente la desilusión de las expectativas pre-emigratorias y la personal devaluación de la figura materna a sus propios ojos...

Este aspecto influye ciertamente en la relación entre Ester y sus hijos pero, por el momento, no parece haber disminuido su autoridad. La elección de los amigos y de las compañías de los chicos, el sistema de control del tiempo libre, la eliminación de las tareas domésticas que cada uno debe desarrollar, aparecen totalmente gestionadas y controladas por ella.

Es incluso cierto que Ester está muy atemorizada por cuanto al tipo de amistades que pueden establecer Evelin, Emma y Esteban; a ninguno de los tres les ha permitido relacionarse con coetáneos colombianos, desde el momento en que éstos eran hijos o hijas de otras trabajadoras sexuales. .

También este dato confirma la personal contradicción de Ester sobre este tema; de hecho a pesar de que ella misma ha ejercido esta actividad y continúa a manteniendo relaciones de amistad con algunas mujeres que todavía trabajan en este sector, rechaza totalmente la posibilidad de que sus hijos, fuera del ámbito doméstico, tengan conexión con este ambiente. Este cuadro hace hipotetizar también una situación de efectivo riesgo debido a eventuales engaños y abusos de la prostitución en la realidad catanesa.

Con el fin de valorar las relaciones de amistad, Ester permite a sus hijos salir con cualquier amigo o amiga sólo después de haberlos conocido. A menudo sin embargo, les niega la posibilidad de frecuentar incluso jóvenes italianos.

Yo: Evelin y Emma me han dicho que a ti no te gustan sus amigos y no se los dejas ver, ¿por qué?

Ester: Porqué no son buenos, tienen cara de astutos

Yo: ¿Tienes miedo de cualquier cosa?

Ester: Ellos no se dan cuenta de que aquí no es como en Colombia, aquí la gente a penas suceda algo les echa la culpa a ellos porqué no son italianos. Evelin no tiene los documentos de residencia, y si a mi no me gustan sus amigos no los dejo salir.

Yo: ¿También con Esteban te ha pasado que no te gustase alguna de sus amigas?

Ester: Sí, había una chica que vive aquí cerca y que venía siempre a buscarlo, es mayor que el y no me gustaba, yo le dije de dejarlo en paz y cuando ella continuaba llamándolo siempre, fui a junto de su madre y se lo dije también a ella, que su hija debería alejarse de Esteban... Yo soy la que manda aquí

Esta última frase, pronunciada con particular impetuosidad, denota no solo un rol educativo de carácter autoritario, sino también la centralización de la figura materna en el normal ritmo de vida, las costumbres y las prácticas cotidianas de los chicos. La figura de Emilio es prácticamente inexistente con respecto a las normas y a las prohibiciones que respectan a la educación de los hijos de Ester. La presencia constante de ella en el ámbito doméstico en cambio le permite tener un control constante con ellos. Otro dato significativo corresponde a los diferentes códigos educativos transmitidos en función del género; Esteban, aunque está condicionado por el sistema de reglas dictadas por Ester, como lo anteriormente dicho

demuestra, disfruta todavía de mayor libertad con respecto a sus hermanas mayores. Un ejemplo viene constituido del hecho de que transcurre la mayor parte de la tarde trabajando como aprendiz de mecánico, con un amigo de Emilio. Emma y Evelin de vez en cuando trabajan en el servicio doméstico pero de cualquier modo siempre en casa de personas conocidas por Ester, por tanto en poquísimas ocasiones. El trabajo desarrollado por Esteban, en las horas libres de tareas escolares, le permite interaccionar con personas siempre nuevas, de crear, más o menos conscientemente, los presupuestos para una independencia económica y al mismo tiempo le ofrece la posibilidad de pasar diversas horas fuera de casa.

Las chicas sin embargo, salvo el sábado por la tarde, emplean el tiempo libre ayudando a la madre en el cuidado de las niñas pequeñas, en la limpieza de la casa, o estudiando para la escuela. Las horas de tiempo libre cotidiano transcurren viendo la televisión, escuchando música y recibiendo visitas de los amigos aceptados en casa. En conjunto la mayor parte del día la pasan dentro de la habitación. Le preguntó a Evelin que perspectivas tiene para su futuro, sabiendo que es un tema difícil de afrontar:

119

Evelin: Boh... Me caso! (Ríe)

Su respuesta, pronunciada de golpe, está llena de compromisos ya sea porque la joven no tiene el permiso de residencia<sup>2</sup>, ya sea porque el reagrupamiento le ha provocado un fuerte retraso escolar, desde el momento en que ha debido comenzar nuevamente la asistencia a la escuela media superior.

En la práctica con 19 años Evelin asiste al segundo curso de la escuela de contables; los estudios llevados a cabo en Colombia no vienen de hecho convalidados en Italia.

Emma en cambio, con referencia a su modo de vida en Catania, no puede hacer menos que sentir con pesar la reducción de su propia autonomía, provocada por la emigración:

Emma: En Colombia no era así, yo salía, iba a ver a mis amigos todos los días. aquí mi madre no nos deja hacer nada [...] cuando llegué había un curso de Italiano para jóvenes extranjeros y nosotros íbamos; allí veía a un chico colombiano que me gustaba, mi madre se enteró y me sacó de la escuela; de vez en cuando nos llamamos a escondidas pero no nos podemos ver.

Yo: ¿Por qué no quería que te vieses con él?

Emma: Porqué conocía a su madre y no le gustaba

Yo: ¿Por qué?

Emma: Porqué no era buena

Por motivos de espacio omito la exposición de la composición familiar originaria de la familia de Ester, las costumbres y los códigos culturales a ella transmitidos; en este lugar se ha dado de hecho, mayor relevancia a la inserción de Ester y de sus hijos en el contexto italiano y a la comparación de algunos factores como la situación laboral y los acuerdos de pareja en la organización familiar.

**NOTAS**

- 1 Para profundizar sobre la migración de mujeres colombianas hacia Catania enlazada con los circuitos de la prostitución Carchedi F. «La prostitución extranjera en Italia: análisis de los resultados de la investigación de las protagonistas y los modelos relacionales» en Carchedi F., Picciolini A., Mottura G., Campani G. (a cargo de), *I colori della notte. Migrazioni, sfruttamento sessuale, esperienze di intervento sociale*, Franco Angeli, Milán, 2000., Trifirò A., Mazzeo A., «Víctimas colombianas del tráfico de mujeres en Italia. Experiencias en un país de destino» en AA.VV., *Tráfico de personas en Colombia. Memorias*, Ediciones Ltda, Bogotá, 2001, o también Trifirò A., Mazzeo A., *Trafficienti di sogni, Terre libere*, Medellín, diciembre 2001. Sito Internet: [http:// www.terrelibere.it/trafficienti.htm](http://www.terrelibere.it/trafficienti.htm).
  
- 2 En la historia de esta familia el cambio experimentado por parte de los hijos es más difícil debido a la proximidad de la madre y del padrastro a los ambientes de la prostitución. La percepción del contexto italiano y la dificultad para la inserción no pueden prescindir de esta información. Esta situación está muy difundida en Catania donde el porcentaje de trabajadoras sexuales de origen colombiana es alto y, entre ellas (sobretudo entre las que han dejado de practicar esta actividad), resultan numerosos los casos de reunión con los hijos al cargo.
  
- 3 Para profundizar sobre todas estas temáticas y en general sobre el papel de la mujer en las familias en Colombia cfr. Gutiérrez De Pineda V., «Status de la mujer en la familia» en León de Leal M., *La mujer y el desarrollo en Colombia*, Asociación Colombiana para el Estudio de la Población (ACEP), Bogotá, 1977 ; Gutiérrez Pineda V., «Cambios a niveles de familia» en Seminario de Trabajo Social: Nuevas innovaciones tecnológicas y nuevas relaciones de trabajo, Bogotá, noviembre 1993; Massiah J., *Women in developing economies. Making Visible the Invisible*, Unesco, París, 1993; Rey de Marulanda N., «La Mujer y la Familia en la economía Colombiana» en Foros Interdisciplinarios, Sexualidad, Familia y Economía, CEDE UNIANDES, Bogotá, 1982 ; Rico de Alonso A., «Madresolterismo en adolescentes: determinantes socio-culturales, contexto ideológico y recursos de supervivencia» en Grassi E. (a cargo de), *La Antropología Social y los Estudios de la Mujer*, Humanitas ed., Buenos Aires, 1987; Rico de Alonso A., «Tipologías, crisis y el papel de la mujer» en Boinilla E. (a cargo de), *Mujer y Familia en Colombia*, DNP, Unicef, Plaza y Yanés, 1985; Socorro R., «Feminización de las estructuras del hogar. Un reciente estudio demuestra el debilitamiento del modelo tradicional de la familia colombiana» en Fempress, revista n.145, 1994. Sito internet <http://www.Fempress.cl/dac/1994/154.co.htm>; Socorro R. «Una por crisis, otra por apertura. Disminuye el empleo para las mujeres y los jóvenes en época de apertura económica» en Fempress, revista n.148/149, 1994. Sito internet <http://www.Fempress.cl/dac/1994/148.co.htm>; Zamudio L., Rubiano N. B., «La situa-

ción de la familia» en AAVV, *Reflexiones para la intervención en la problemática familiar*, publicado y editado por la Conserjería Presidencial para la Política Social, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo P.N.U.D., Bogotá, 1995.

- 4 Una vez lo acompañé a una visita a la asociación La Base, situada al interno de S. Berillo, con el fin de obtener información sobre la cartilla sanitaria prevista para los inmigrantes sin papeles, dado que las condiciones de salud de Evelin requerían urgentemente algunas visitas médicas. Una vez dentro del barrio, no sólo no hizo falta indicarle la calle sino que he asistido a una serie de saludos y charlas amistosas entre él y las prostitutas todavía presentes al interno del mismo.
- 5 Evelin llegó a Italia cuando era menor de edad. Ester y Emilio tardaron en la presentación de los documentos relativos a la reunificación familiar; mientras tanto la joven se hizo mayor de edad y no ha podido acceder a la posibilidad de figurar en el permiso de residencia de su madre.

¿Es posible la existencia de la comunidad china como una unidad inmigratoria independiente en España, la sociedad receptora? Quizá para un inmediato futuro el horizonte no sea muy prometedor por su aislamiento laboral, ya que el procedimiento industrial se cumple principalmente entre la comunidad china, por un lado, por otro lado, por ser su estancia transitoria para la primera generación de los inmigrantes chinos, que son la población activa en este momento.

6

## CÓMO CONVIVEN LAS MUJERES CHINAS EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

SUPING PAN

Curso estudios en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad Henan, China. Doctorada por la Universidad Autónoma de Madrid. Corresponsal de la revista china en español difundida en todos los países de habla hispana China Hoy. Junto con un grupo de intelectuales españoles, fundó el Instituto de Sinología.



El presente trabajo está compuesto de tres bloques:

1. Mujeres en China: Recorrido de la posición familiar y social de las mujeres chinas en su país para una mejor comprensión socio-cultural de este “misterioso” grupo.
2. Entrevistas a mujeres chinas afincadas en Madrid.
3. Análisis de su situación y su papel paradójico como agente trabajadora y su función en el proceso de integración social.

## POSICION DE LA MUJER CHINA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

Según diferentes estudios, el problema de la mujer inmigrante, al igual que el de la inmigración y su integración socio-cultural, se ha definido en términos de la sociedad receptora, de la situación y posición socioeconómica que tiene en relación o en comparación con la mujer autóctona.

El confucianismo ha sido la ideología fundamental de la sociedad china durante más de dos mil años.

125

Según Confucio, la sociedad se regía en base a cinco relaciones. (Wulun o Wuchang):

1. Reyes–Súbditos
2. Padres – Hijos
3. Hermanos mayores – Hermanos menores.
4. Marido – Mujer
5. Amigos entre sí.

Tras la del Rey, ponía en primer lugar la autoridad familiar bien vinculada con la autoridad estatal y estimaba la perfección virtual según sus pautas, siendo esta estructura favorable a la estabilidad familiar y social. Considerando que la mujer podía originar desastres y era difícil de tratar. (Confucio).

Una mujer correcta tenía que reunir las siguientes condiciones:

- A. de tres obediencias:
  - A su padre o primogénito (hermano mayor o tío paterno)
  - A su marido
  - A su hijo mayor (si enviudaba)
- B. cuatro virtudes:
  - Castidad
  - Hablar y vestir con modestia
  - Cortesía
  - Laboriosidad y habilidad en las tareas domésticas.
- C. Reglas de comportamiento:
  - Calma y pureza
  - Lealtad y serenidad
  - Recato en su conducta
  - Apacibilidad

*La concordancia de todo ello tenía como resultado una “mujer virtuosa”.*

126

El buen hacer en una mujer, no significaba necesariamente poseer una habilidad superior a la de otras personas, sino que venía a ser: *“poner el corazón tejiendo, no gustar de las risas y juegos, limpieza y proporción en los vinos y las viandas para bien servir a los invitados.”*

El papel de una mujer era casarse, ayudar al esposo, tener hijos, servir a la familia y hacer sacrificios ante los altares ancestrales. El bien administrar del hogar consistía en mantenerlo limpio, ordenado y austero.

Una niña, al cumplir su formación obligatoria en los quehaceres domésticos, debía recibir una educación confucianista hasta el nivel que le permitiese la economía familiar para mejor cumplir su misión.

El matrimonio, negocio político, social y económico, se llevaba a término a través de las negociaciones de las casamenteras. Las familias de las mujeres aceptaban la poligamia, si la mujer se casaba con un hombre cuya familia tenía mejor consideración social, económica e intelectual que la suya.

En muchas ocasiones, el casamiento se realizaba con el motivo de consolidar la posición social y económica de los “poderosos”, fortaleciendo la jerarquía social.

En otras ocasiones la familia pobre casaba a su hija para conseguir un respiro económico.

Las doncellas solían casarse a los dieciséis o diecisiete años, pero eran conocidos infinidad de casos de niñas que eran casadas a los siete u ocho años, incluso antes por razones supersticiosas o económicas.

La familia de la novia solía recibir una suma de dinero de la del novio, que empleaban en la dote siempre y cuando lo permitiera su condición económica.

Entre las familias más humildes, la negociación se realizaba por el intercambio de las novias, es decir, la familia A casaba a su hija con el hijo de la B a cambio de que ésta le entregara su hija a su hijo como cónyuge. De esta manera, ambas familias se quitaban el problema, a largo plazo, de alimentar a una persona que no representaba una mano de obra significativa para la familia y evitaban posibles riesgos de deshonra.

127

Al cumplir un mes de casada, la mujer tenía que visitar a sus padres y a los cuatro meses repetía la visita. El periodo de estancia lo decidía la familia del novio. Después de estas dos visitas rituales, las oportunidades de reunirse con sus padres dependían de la voluntad de sus suegros y su marido (principalmente la suegra).

Al tener hijos, la familia de la mujer solían llevar regalos al recién nacido repitiéndolo con ocasión del cambio de las estaciones hasta que el descendiente cumpliera la mayoría de edad (para los varones a los veinte años se les celebraba la ceremonia de la mayoría de edad).

Estas visitas esporádicas pero seguras, servían como defensa de la esposa en las pugnas intrigantes con las concubinas y las cuñadas. Las mujeres de familias pobres no estaban en condición de disfrutarlo.

Las mujeres, seres *inferiores de la sociedad*, estaban clasificadas en muchas categorías según el sofisticado modelo de su matrimonio: mujer oficial, mujer secundaria, concubina, etc.

A partir de los siglos II /III, la Ley prohibía a un hombre tener más de una esposa oficial, sin embargo, existían muchas alternativas:

La mujer, cuando se casaba, solía aportar al matrimonio varias sirvientas jóvenes como parte de su dote, siempre y cuando la condición de los padres lo permitiera.

La existencia de las criadas añadía un grado a su escala social a la vez que podía contar con ellas como sus aliadas leales en las posibles luchas internas con las futuras concubinas. Pero estas pobres sirvientas eran utilizadas por el marido como compañera sexual, siendo denominadas jurídicamente como mujer secundaria sin reconocimiento oficial. Su dueña podría casarlas con un hombre de su clase cuando quisiera.

128

Un hombre podía volver a casarse si enviudaba o divorciaba, así como tener concubinas. La mujer del segundo matrimonio y concubinas solían ser de familias no acomodadas o indignas, arreglando el matrimonio por una pura negociación económica.

La boda misma era humillante para la mujer: no podía entrar en la casa en palanquín por la entrada principal como la mujer oficial, ni podía asistir a los ritos ancestrales o religiosos. Sus hijos no tenían los mismos derechos que los del primer matrimonio. Su consuegra solía ser de la misma condición social que ella.

El papel de la mujer en la familia era obedecer a su marido, a sus suegros y otros progenitores, como los abuelos, los tíos paternos y los hermanos mayores del marido, y servirles al igual que a sus cuñados menores.

Su posición en la familia era muy delicada, ya que dependía de los hijos varones que pudiese tener y de la educación que recibiesen estos. Conseguía ser respetada cuando se casaban sus hijos varones y se convertía en suegra.

Las mujeres, carecían en absoluto de independencia económica. No tenían derecho a herencia, pero sí podían administrar su propia dote. Si el matrimonio se rompía, por la razón que fuera, perdería esta dote. Si morían los suegros y ella enviudaba con niños menores de edad, tenía la obligación de administrar los bienes familiares hasta que sus hijos fueron mayores.

La palabra divorcio se empezó a emplear legalmente a partir de principios del siglo XX. Anteriormente se utilizaba el término **“Xiuqi”** (deportar a una mujer), que consistía en que el marido o su familia expulsaba a la esposa firmando un libelo de repudio como papel oficial del divorcio. Es decir, la mujer no tenía libertad de decidir ni su matrimonio ni el divorcio. Sufrían la agobiante autoridad de los hombres, las familias y la sociedad.

Las rechazadas y las viudas no debían volver a casarse por castidad. Aunque la dura realidad las obligaba a volver a contraer matrimonio, siempre con alguien de más baja condición social y económica. Ya que aún siendo así podían conseguir un mínimo amparo económico y social, intentando al mismo tiempo borrar con este nuevo matrimonio la deshonra de la familia, desgracia que achacaban a ella por su mal comportamiento.

129

La castidad era una de las virtudes más valoradas en una mujer. Llegó a tal extremo que prohibían contraer matrimonio a jóvenes solteras, cuyos prometidos habían muerto antes de que se hiciera realidad el compromiso matrimonial.

Fue durante la dinastía Tang 618–907 d.c. cuando las mujeres disfrutaron de una libertad relativa en un contexto social liberal. Apareció la única emperatriz Wu Zetian 624–705 d.c., quien empezó a tomar carta en la política de la Corte en 655 – 660 d.c. monopolizando el poder.

En el año 690 d.c. fue proclamada Emperatriz Sagrada y gobernó el imperio hasta el año 705 d.c., cuando fue destronada poco antes de su muerte de grave enfermedad. A pesar de ser uno de los políticos más polémicos en la historia clásica china, su biografía fue desafío a la autoridad que tenían los hombres sobre las mujeres y cuestionó los rígidos conceptos confucianistas referentes a las mujeres.

Creó caracteres femeninos, distintos del chino oficial, y los divulgó a nivel nacional, así reformó el sistema educativo. Desgraciadamente sus ideas no alcanzaron a llegar al conjunto de las mujeres para intentar solucionar definitivamente los grandes problemas que sufrían, pero sí alarmaron en extremo a los conservadores.

En el siglo IX y X, apareció el neoconfucianismo con el motivo de ratificar las “tergiversaciones” que padeció el tradicional confucianismo. El patriarca controló más estrictamente la sociedad y la situación de las mujeres empeoró. Dando lugar al acontecimiento más ridículo y retorcido de toda la historia humana: *el vendaje de los pies de las mujeres* como una representación de la propia identidad femenina: mujer de valor, atractiva sexualmente y de buena posición social. *Visto lo cual, la mujer china no era ser sino no ser*. La denominación de mujer connotaba como hija, esposa, madre, que reunía las virtudes de recato, castidad y laboriosidad. Su dependencia económica y social decidía que su única consideración social era su posición familiar conseguida a través de un matrimonio, obligadamente contraído, con el motivo de consolidar las jerarquías sociales.

130

Al inicio de la civilización china, las mujeres jugaban un papel muy activo en la sociedad, ratificado por las numerosas obras literarias y los registros históricos. En principio de la aplicación del confucianismo, su propaganda intentó plasmar nuevas imágenes femeninas ejemplares como agente activa en la educación de sus hijos y en las labores domésticas sacrificando su propio interés material y diversión, incluso la vida por el bien de la familia. Pero se descartó autoritariamente la intervención femenina en los asuntos políticos y sociales, considerándolas el origen de todos los posibles desastres humanos.

Pese a todo, la mujer nunca perdió completamente la conciencia de su dignidad y búsqueda de reconocimientos sociales. Numerosas obras literarias describen destacadas imágenes femeninas en la lucha por la libertad, en protesta de la discriminación de género, confirmando el papel activo que podría jugar una mujer en casa y en la sociedad, entre las cuales destacan las obras *POESÍA MULAN, EL POEMA NARRATIVO, PAVO REAL VOLANDO HACIA EL SUDESTE*; ambos de autor anónimo. Las obras teatrales *CUATRO MUJERES DIVINAS; LIANG SHANBO Y ZHU YINGTAI*, título del nombre de los dos protagonistas expuestos anteriormente.

## LA MUJER EN LA REVOLUCION

A partir de mediados del siglo XIX, ante la gran crisis interna y las invasiones imperialistas, encabezadas por los ejércitos ingleses, japoneses y portugueses, etc., el pueblo despertó. Las mujeres preparadas, en su mayoría de clases sociales privilegiadas, se incorporaron a la revolución del pueblo demostrando la gran capacidad femenina con una postura más radical que los hombres.

Bajo el nuevo orden económico, en el sur del país, las mujeres pobres empezaron a trabajar en la industria textil. Poco después, fundaron los primeros colegios y universidades femeninas en las grandes ciudades, como las universidades de maestría de mujeres de Pekín y Shanghai y sus correspondientes colegios adjuntos. Bajo la noción de igualdad el ejército y la institución comunista abrieron sus puertas a las mujeres.

La transición radical no tuvo lugar hasta la llegada del régimen maoísta, que promulgó la ley de igualdad entre los géneros por primera vez en la historia en el año 1950, garantizando la libertad matrimonial, igualdad de derechos en la educación y el empleo.

Mao pronunció su famosa frase propagandística: *“Las mujeres son capaces de sostener la mitad del cielo”*.

Pero dicha igualdad estaba condicionada por el patrón económico socialista. Una vez disuelto éste y sustituido por la infraestructura económica del mercado libre, la problemática del empleo femenino volvió a saltar al primer plano.

A partir de mediados de los 80, la tasa de desempleo femenino fue subiendo, así como la desigualdad salarial originada por la diferencia de género. La incertidumbre del empleo y su consecuente dependencia económica empujaron a las mujeres a volver a la situación social y familiar anterior, **seguir siendo inferior a los hombres**.

Los hechos han demostrado que la igualdad que propagó el régimen comunista ha mejorado considerablemente la situación de las mujeres, sin embargo no ha sido una solución radical, sino únicamente una resolución oportunista. La posición de la mujer cambia según la voluntad política del momento.

En muchos aspectos, el ideal de igualdad entre géneros y la emancipación femenina se reducen a un eslogan, a pesar de las muchas ofensivas políticas y culturales para romper la tradición.

Controvertidamente, el régimen comunista chino ha sido cómplice, incluso conspirador de las discriminaciones de las mujeres. En primer lugar, intentó neutralizar el sexo femenino. Les obligaron a vestirse del mismo color que los hombres y les prohibieron a maquillarse.

Negó la naturaleza femenina borrando sus particularidades físicas y fisiológicas.

Una historia muy estimada en su campaña propagandística sobre sus heroínas cuenta lo siguiente: “Durante la Gran Marcha, una brigada de soldados femeninas lucharon de manera denodada por la causa venciendo sus inconveniencias femeninas. (Interrumpieron su menstruación, sumergiéndose en las aguas de un río o un lago).”

132

Se volvió a considerar el matrimonio negocio ideológico o político.

Jóvenes con antecedentes políticos o ideológicos intentaron casarse con muchachos políticamente correctos para rehusar el acoso político.

El régimen también instigó a las jóvenes a casarse con sus soldados héroes, con quienes sólo podrían compartir unas vacaciones fulminantes una vez al año. Su infelicidad no contaba, ya que nunca se concedían las peticiones de divorcio planteadas por las mujeres de los militares.

También estaban prohibidas las relaciones extra-matrimoniales o prematrimoniales. En el caso de que una mujer violase dichos códigos legislativos, la obligaban a caminar por las calles llevando un par de zapatos sucios (símbolo de mujer frívola) colgado del cuello e incitaban a todo el mundo a humillarla con insultos.

El mismo castigo habría de ser impuesto al hombre que hubiese cometido el mismo error político, administrativo o jurídico, sin embargo pocas veces se le humillaba públicamente e incluso se le perdonaba.

Actualmente para controlar la natalidad, la Ley decreta un solo hijo por pareja. Pero hay alternativas:

- Si una divorciada vuelve a casarse con un soltero, la ley permite al matrimonio tener un hijo por el derecho del marido. Pero al momento de dar a luz al niño, fuerzan a la madre a la operación de ligadura de trompas. Si la mujer lo rechaza, se le niega la atención en el parto.
- Si un divorciado se encuentra en la misma situación, no tiene que comprometerse a nada en absoluto.

En resumen, el ideal de mujer china era una identificación de la ideología ancestral, capaz y dispuesta a sacrificarse por la causa y por el marido, hijo o sus padres que se dedicaban a la causa según el régimen maoísta. O dicho de otra manera, no era ella misma, sino identificación ideológica maoísta o ayudante de la causa, al jugar correctamente su papel de hija, esposa y madre.

## MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN LA MILENARIA CHINA

133

China es una nación multicultural abierta y hospitalaria. Siempre había sido un país receptor de inmigración hasta el siglo XX.

Durante miles de años, la civilización china ha asimilado variadas culturas, tales como la islámica, la judía, etc. Así como también ha ejercido fuertes influencias en las culturas de otras naciones asiáticas y hasta europeas por las Rutas de la Seda terrestres y fluviales.

La inmigración a Europa se inició a partir de principios del siglo XX cuando China vivía su momento más difícil.

Los primeros inmigrantes fueron exclusivamente hombres. Su único motivo era la expectativa económica: solucionar su existencia y la de su familia. Es decir, ganar una suma de dinero y volver a su hogar para ayudar a su familia. El oficio que ejercían era la venta ambulante de artesanía china (principalmente grabados en piedra).

En el año 1917, el gobierno chino envió 30,000 soldados, en su mayoría solteros, a participar en la Primera Guerra Mundial. Al terminar la guerra, una parte de los supervivientes se quedaron en Europa (fundamentalmente en Francia) a emprender sus aventuras, dedicándose a negocios de artesanías chinas, restaurantes, o montar espectáculos de acrobacia y títeres.

Las peripecias políticas de China les obligaron a quedarse en Europa sin poder comunicarse con su familia hasta finales de 1970 y principios de 1980. En esos años, empezó la gran oleada de inmigración a Europa. Estos primeros inmigrantes eran predominantemente hombres. El motor de estos pioneros era principalmente su propia expectativa salarial y salvar a sus familias de la miseria, a pesar de la búsqueda de libertad de algunos pocos.

La vida les resultaba mucho más fácil de lo que habían esperado. Su llegada tuvo buena acogida. Trabajaban normalmente en los pocos restaurantes chinos que había y tuvieron poca competencia comercial. Al poder defender su propia parcela, empezaron a reagrupar a sus familias a partir de mediados de los 80. Estos inmigrantes ya eran de ambos sexos de todas las edades.

134

## LLEGADA A ESPAÑA

A partir de los años 90, debido a la reforma económica realizada en China, unos jóvenes empresarios, al tener su propio ahorro, vinieron a España buscando “el sueño europeo”. Estos nuevos inmigrantes son jóvenes de ambos sexos. Se dedican a comercios de textil de la misma manera que trabajaban en China.

Actualmente, según datos de La Asociación de Chinos en España, viven en España 60,000 chinos, de los cuales, unos 40.000 están regularizados, 5000 chino –españoles y unos 10.000 irregulares, que trabajan en restaurantes, talleres de confección, tiendas de ropa, establecimientos de todo a 1€, frutos secos y venta ambulante.

De los 60,000 chinos, el 40% son mujeres.

Los negocios presentan las siguientes características:

1. Pequeñas o medianas empresas.
2. Negocio familiar
3. Los trabajadores son predominantemente chinos.

### ¿Cómo es la vida de estas mujeres en España?

Para poder aportar una visión general lo más objetiva y completa posible, he entrevistado a 3 asociaciones, (Asociación de Chinos en España, Asociación de Chinos Procedentes del Cantón Qingtian, Asociación de Mujeres Chinas en España), un organismo religioso (Iglesia Evangélica China Española), ocho mujeres y he utilizado unas decenas de entrevistas ajenas que se encuentran en los periódicos o libros chinos.

#### **Entrevista 1.** – (realizada por vía telefónica.)

Edad: 55 años.

Procedencia: oriunda de la provincia Zhejiang

Nivel de estudios: bajo.

Religión: budista

Estado civil: Mujer de un propietario de dos restaurantes y presidente de una asociación.

Hijos: Madre de cinco hijos.

Actividad: Vive acomodadamente en un chalé fuera de Madrid que está a nombre de su marido, quien llegó a España a finales de 1970 a través de una organización mafiosa. Mientras tanto, ella cuidó a su hija y sus suegros y trabajó en el campo en China. Vino a España con su hija a principios de 1980, a través de una gestión mafiosa.

En principio, trabajaba como camarera en un restaurante ajeno hasta que abrió un pequeño restaurante donde ella trabajó en la cocina y su marido atendía a los clientes. Al mismo tiempo, cuidó de sus hijos y la casa.

Actualmente se queda en casa a cuidar de sus nietos.

Estudio de los hijos: Su hijo mayor, al terminar el bachillerato en un colegio español, ha ido a China a cursar tres años de chino. Ahora se encarga de los restaurantes.

Ella presume que su raíz está en China y el hijo mayor es quien debe heredar el

oficio familiar en una sociedad patriarcal como la china. Preguntada si está satisfecha con su marido y su familia. Contestó: “por supuesto. Soy suya. Él no tiene mucho tiempo para mí. Es lógico. Los hombres tienen muchos tratos sociales.”

### **Entrevista 2.**

Edad: 50 años.

Procedencia: la provincia Zhejiang.

Nivel de estudio bajo. Casi no habla nada del español.

Religión: Cristiana.

Estado civil: Casada. Su marido vino a España y ella se quedó con sus hijos y sus suegros hasta seis años después que consiguieron la reagrupación familiar. Llegó a España hace seis años.

Hijos: Madre de dos hijos, uno de 21 años, trabaja en las tiendas, otro de 15 años, estudia en un colegio español.

Actividad: Copropietaria de dos tiendas de ropa.

Trabaja casi diez horas diarias en la tienda y cuida de su familia y la casa.

Su ocio es ir a la congregación cristiana el domingo por la tarde. Nunca ha recurrido a alguna institución al tener dificultades, tampoco al médico español, lo que es muy frecuente dentro de la comunidad china. Cuando se jubile, volverá a China con su marido. No quiere que su hijo tenga novia española por considerarla perezosa, con lo que su hijo está conforme y además arguye que las chicas españolas son inaguantablemente libres e infieles. Salen con varios novios al mismo tiempo.

### **Entrevista 3.**

Edad: 42 años de edad

Procedencia: Originaria de la ciudad de Beijing.

Nivel de estudio: medio bajo, un poco de español

Religión: Atea.

Estado civil: Se casó con un chino en España. Llegó a España con visado de turista hace nueve años.

Hijos: Madre de dos hijas. Una de siete años de quien se encargan los abuelos en China desde que tuvo un año y medio. La pequeña de un año será llevada a China dentro de poco, piensa reagruparlas cuando éstas tengan unos catorce años.

Actividad: Tiene una empresa de limpieza que dirige.

Su marido ha registrado una albañilería en Barcelona y trabaja en Madrid, por

ser allí los trámites burocráticos más simples y el fondo de inversión más bajo. Estudios de los hijos: Pregunto si le preocupa la formación de las niñas. Contesta no.

Está muy tranquila viviendo las niñas con los abuelos.

Preguntada si ha tenido alguna dificultad familiar, sanitaria o social. En el caso de que la respuesta es afirmativa, a quién ha recurrido para solucionarlo. Contesta que las ha intentado resolver por los amigos chinos.

#### **Entrevista 4.**

Edad: 45 años.

Procedente de la provincia Zhejiang.

Irregular.

Nivel de estudio bajo. Casi nada de español.

Religión: Atea.

Estado civil: Casada

Llegó a Italia con su marido y su cuñada (hermana menor de su marido) hace seis años por un grupo mafioso. Trabajaron difícilmente. En el año 1998, Italia promulgó la nueva ley de extranjería para regularizar la situación ilegal de los inmigrantes. Incapaz de pagar la cantidad elevada de la gestión exigida por los especuladores, la pareja decidió pedir una regularización para poder solucionar la situación legal de la otra persona siendo pareja.

La intervención telefónica de los suegros les obligó a ceder la oportunidad de regularización a la cuñada, sacrificándose ellos.

Su marido vino a España hace cuatro años con motivo de regularizar su estancia y buscar una nueva vida. Ella vino ocho meses después al enterarse de que su marido se lió con una chica china.

Hijos: Tiene una hija de 15 años que está al cuidado de los abuelos en China.

Actividades: Tiene una tienda de ropas con su marido. Hoy día, siguen trabajando en su tienda sin ser regularizada su estancia después del fracaso de varios intentos.

Ella trabaja desde las 8:00 de la mañana hasta las 24:00 en el negocio y en casa

No tiene tiempo para ningún tipo de diversión.

El marido trabaja muy poco y todos los días se divierte con sus amigos o con la amante.

Es él quien lleva la cuenta bancaria. Si ella intenta hablarle de la infidelidad, la amenaza, e incluso la pega. Nunca ha pensado en el divorcio.

**Entrevista 5:**

Edad: 32 años.

Procedencia: Oriunda de la provincia de Zhejiang.

Religión: Atea.

Estado civil: Casada.

Hijos: una hija.

Mujer maltratada.

Vino a España sola a través de una organización mafiosa. Trabajó en un restaurante chino en Ceuta. Al casarse con el hijo del dueño del restaurante, le obligaron a hacer doble trabajo y negaron a pagarle por ser un negocio familiar.

Un año después de la boda, dio a luz a una niña. La vida ya le fue imposible. Al aguantar la explotación laboral que le persiguió, descubrió que su marido tenía una amante china que dio a luz a un niño varón poco después.

Al fracasar en sus intentos de defender sus derechos, decidió escapar a Madrid con su hija. La familia de su marido les localizó pronto y le quitó a su hija. Vive con la esperanza de poder reunirse con su hija que ni le reconoce por teléfono y la promesa de su marido de volver a su lado un día.

Nunca ha recurrido a ninguna institución.

**Entrevista 6:**

Edad: 21 años.

Procedencia: Inmigrante de segunda generación.

Nivel de estudio: Abandonó la escuela en Italia en el segundo año de E.S.O.

Estado civil: Madre soltera.

Hijos: un niño de tres años que está al cuidado de su cuñada que vive en Madrid.

Convive con su pareja, un chino que lleva seis años en Europa.

Actividad: acaban de abrir una tienda de ropas.

No tiene amigos españoles y sale con sus compatriotas chinos y presume ante ellos por conocer mejor Europa que ellos.

**Entrevista 7:**

Misión evangélica (Iglesia Evangélica China Española)

Hay unos dos cientos socios, entre los cuales, el 50% son mujeres.

Las recién llegadas van a las reuniones religiosas por orientación o ayuda económica.

Las establecidas tienen problemas sanitarios y sufren maltrato familiar. Han atendido unas decenas de casos en unos seis años.

**Entrevista 8:**

Asociación de Mujeres Chinas en España.

Se quejan de los prejuicios de la sociedad receptora hacia las chinas; del servicio de sanidad; de la escolarización de los niños y la inseguridad social. Trabajan en la enseñanza de español a los chinos y en la reconciliación

Confirman los maltratos. En su propia palabra, los chinos tratan muy mal a sus mujeres.

En el caso de fracasar, (la reconciliación) les recomienda recurrir al juicio chino, es decir, volver a su pueblo natal para recurrir al tribunal de código civil.

**¿Por qué la inmigración china a España?**

Nos encontramos con diferentes factores:

- La expectativa económica.
- Aspiración de libertad social y de autonomía personal.
- Por la política demográfica china.
- Tres parejas afirman que su motivo era poder tener un niño varón al tener una hija en China.
- Preocupación de la competencia universitaria y laboral que puedan tener los hijos en el futuro. (La tasa de ingreso universitario es del 35%).

139

En comparación con los inmigrantes chinos en otros países de Europa Oeste, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Japón, el nivel cultural e idiomático de los inmigrantes chinos en España es muy bajo y pocos tienen cualificación profesional adecuada.

**Origen de los inmigrantes chinos:**

Más del 80% son provenientes del sur de China, del cantón Qingtian, de la ciudad Wenzhou y sus alrededores. Ambos de la provincia Zhejiang. El resto son principalmente de Shanghai y Beijing.

**Localización en España:**

Más del 50% viven en Madrid, Barcelona, Valencia y las Islas Canarias.

**Edad:**

En su mayoría, población activa.

**Vía de llegada:**

Por reclamación familiar, visado de turismo o estudiante, organizaciones mafiosas, Pocos llegan con contrato de trabajo previo.

Las organizaciones de las mafias chinas son sueltas y no controlan a los inmigrantes una vez llegan al destino. Los mafiosos pueden ser amigos, parientes lejanos, e incluso cercanos de los propios inmigrantes ilegales en muchas ocasiones.

Igualmente existen inmigraciones por casamiento.

**Situación legal:**

1/4 se encuentra en situación ilegal.

140

**Nivel de educación:**

El conjunto tiene un nivel de estudio muy bajo o medio bajo.

Son de zonas industriales de textil y confección muy prósperas en las que predomina el mercado interior chino y la exportación. La mano de obra es, en su mayoría, femenina. Consecuentemente, las inmigrantes chinas vienen cualificadas para trabajar en los talleres de confección o las tiendas de ropa.

**Formas de contratación:**

Suelen realizarse entre los chinos, teniendo en cuenta, en primer lugar, la necesidad de la estancia regular o reagrupación familiar.

Pocas veces se cumplen legalmente los contratos, perjudicando a las trabajadoras.

**Condiciones de trabajo:**

Muy variable.

En comparación con mujeres inmigrantes de otros países, las mujeres chinas disfrutaban de la igualdad salarial que sus compatriotas masculinos.

Las tiendas de ropas posiblemente ofrecen mejores condiciones que los talleres de confección ya que estos tienen condiciones más precarias.

En el comercio familiar, las trabajadoras chinas trabajan más horas que sus compatriotas masculinos o los españoles en la misma profesión voluntaria o involuntariamente.

No hay sindicato chino en España.

Unos estudios. (José Carlos: *La mujer inmigrante en Castilla y León*, Salamanca: Castilla y León. Junta Dirección General de la mujer e Igualdad de Oportunidades, 2001) afirman que los trabajadores chinos tienen vocación de autoexplotación, lo que es más acentuado en las trabajadoras china

### **Asistencia sanitaria:**

Para la mayoría de las mujeres chinas la asistencia sanitaria es inasequible por culpa de su propia conciencia sanitaria y el obstáculo idiomático.

### **Residencia transitoria:**

Debido a la dificultad de acceso a la asistencia médica en España, las mujeres chinas plantean regresar a China al ser avanzada en edad. Desde el punto de vista sociocultural, el pueblo chino tiene la tradición de morir en su pueblo natal y ser enterrado con sus seres cercanos por creencia religiosa. El gobierno chino aplica políticas beneficiosas a los chinos que retornan a su pueblo por su imagen política en la sociedad internacional y las divisas que conllevan los retornos. Como queda expuesto anteriormente, los chinos residentes en España, en su mayoría, provienen de dos zonas, al regresar a su pueblo en su alta edad, pueden disfrutarse de las mismas cadenas de amistad sin resultarles chocante el ambiente.

### **Tiempo libre:**

Las mujeres suelen aprovechar su escaso tiempo libre para ir a disfrutar de los escaparates del centro de la ciudad o las congregaciones religiosas. Valoran mucho las fiestas tradicionales chinas.

Para terminar, se repite el interrogante que ha sido formulado en muchas ocasiones por numerosos estudios: ¿Es posible la existencia de la comunidad china como una unidad inmigratoria independiente en España, la sociedad receptora? Quizá para un inmediato futuro el horizonte no sea muy

prometedor por su aislamiento laboral, ya que el procedimiento industrial se cumple principalmente entre la comunidad china, por un lado, por otro lado, por ser su estancia transitoria para la primera generación de los inmigrantes chinos, que son la población activa en este momento.

## BIBLIOGRAFÍA

142

Malgesini, Graciela: *Cruzando fronteras: migración en el sistema mundial*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado, 1998.

Oso, Laura: *La inmigración hacia España de mujeres jefas de hogar*, Madrid, Instituto de mujer, 1998.

Phizacklea, Annie: *One way ticket: Migration and female labour*, Londres, Routledge and Kegan.

Paul, Rkp, 1983.

Marchand, Marianne H: *Gender and global restructuring: Sighting, sites and resistances*, Londres, Nueva York: routledge, 2000.

Valera, Nuria: *Con su cultura en la maleta*, Madrid, 2002,

Piñeyroa de la Fuente y José Carlos: *La mujer inmigrante en Castilla y León*, Salamanca: Castilla y León. Junta Dirección General de la mujer e Igualdad de Oportunidades, 2001.

José Carlos: *La mujer inmigrante en Castilla y León*, Salamanca: Castilla y León. Junta Dirección General de la mujer e Igualdad de Oportunidades, 2001).



**Ofrim**  [www.madrid.org/ofrim](http://www.madrid.org/ofrim)

**Oficina Regional para la Inmigración  
de la Comunidad de Madrid**

Calle Los Mesejo, 9 28007 Madrid  
Tel. 915 514 754 Fax. 915 514 964  
Correo electrónico: [ofrim@madrid.org](mailto:ofrim@madrid.org)



Dirección General de Inmigración,  
Cooperación al Desarrollo y Voluntariado  
CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES

**Comunidad de Madrid**

Gestión:



**Cruz Roja Española**  
Comunidad de Madrid