

Julia González Ferreras y María Luisa Setién (eds.)

Diversidad migratoria

Distintos protagonistas, diferentes contextos



Universidad de
Deusto



Diversidad migratoria

Distintos protagonistas,
diferentes contextos

Julia González Ferreras y María Luisa Setién (eds.)

Diversidad migratoria

Distintos protagonistas,
diferentes contextos

2005
Universidad de Deusto
Bilbao

Serie Migraciones Internacionales, núm. 1

Equipo de investigación UD
en Migraciones Internacionales

Consejo de Dirección

María Luisa Setién

Julia González

Rosa Santibáñez

Concepción Maiztegui

Trinidad L. Vicente

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-594-4

Índice

Prólogo. <i>Julia González Ferreras y María Luisa Setién</i>	9
Parte I. Procesos migratorios y sus protagonistas	13
1. Modelos migratorios femeninos <i>Trinidad L. Vicente Torrado y María Luisa Setién</i>	15
2. El caso Mamadu. <i>José María García Zapico</i>	41
3. Menores extranjeros no acompañados: una movilidad de jóvenes con expectativas de adultos <i>María Luisa Setién e Isabel Berganza</i>	65
Parte II. La migración y las políticas públicas	93
4. Espacios migratorios transnacionales: la emergencia de un nuevo contexto para las políticas públicas <i>Andrea Ruiz Balzola</i>	95
5. Políticas de inmigración y diversidad lingüística.	109
<i>Eduardo J. Ruiz Vieytes</i>	
6. Co-desarrollo y migración: conceptualización de las políticas en el Plan Vasco de Inmigración 2003-2005. <i>Alexander I. Gray</i>	147
Parte III. Contextos institucionales e inmigración	161
7. Inmigración, minoría étnica y abandono escolar <i>Concepción Maiztegui y Rosa Santibáñez</i>	163
8. Representaciones del «Otro Cultural» en las lecturas de Edu- cación Primaria. Un estudio comparativo	199
<i>Aitor Ibarrola Armendáriz</i>	
9. Inmigración y mercado laboral en la CAPV. Creación de em- presas: ¿Vía de integración en la sociedad de acogida?	225
<i>Nahikari Irastorza Arandía e Iñaki Peña Legazkue</i>	

Prólogo

Julia González Ferreras

María Luisa Setién

Editoras

El tema de las migraciones internacionales constituye en estos momentos uno de los retos y preocupaciones de las sociedades occidentales, y de la española en particular. El crecimiento espectacular de la presencia de extranjeros en nuestro entorno, ocurrido fundamentalmente durante el último quinquenio requiere desarrollar el conocimiento, la reflexión, la elaboración de modelos de intervención y de políticas para encarar este fenómeno con acierto. A la vez, se trata de un fenómeno complejo:

- Presenta una gran diversidad de temáticas, como la laboral, la legal, la política, la cultural, la lingüística o la familiar, por mencionar algunas.
- Tiene diversos protagonistas, por la variada procedencia de los migrantes, por los múltiples grupos étnicos que se ven involucrados, por los distintos grupos de edad que protagonizan las migraciones, por las diferencias de género que se aprecian y porque en el fenómeno de la inmigración también se ve implicada y cuestionada la población local de los países receptores.
- Repercute en diferentes contextos, relacionados con las sociedades receptoras y también con las sociedades emisoras que pierden población en edad productiva y reproductiva, que ven cuestionadas sus estructuras familiares con la ausencia de alguno o de ambos progenitores que emigra y con la permanencia de los hijos de los migrantes en sus comunidades de origen, muchas veces al cuidado de los abuelos o de otros familiares; donde, paralelamente, las sociedades emisoras ven engrosados los ingresos con los envíos de los que están lejos, que remiten periódica-

mente parte de sus salarios para construir la casa familiar, para pagar las deudas que dejaron atrás, para cuidar de la familia que abandonaron o para sufragar los gastos de manutención y estudio de sus hijos, para los cuales desean una vida mejor y más confortable que la suya propia.

- Crea unos espacios transnacionales nuevos, gracias a los medios de transporte rápidos y baratos y a unas tecnologías que permiten unas comunicaciones instantáneas y asequibles.
- Modifica también los contextos urbanos, por la tendencia a la concentración de grupos de migrantes por nacionalidades en determinados barrios de las ciudades, asentamientos espaciales que acaban reflejándose en las calles, en los comercios de la zona y en la vida de los barrios.

La colección de libros que iniciamos con esta publicación nace con la idea de ir reflejando esa diversidad y también con la idea de compartir diferentes perspectivas sobre la inmigración en Europa. El tema de la inmigración y de las minorías étnicas es una realidad común de dimensión europea y, a la vez, unos países y otros tienen preocupaciones e intereses de investigación diversos, dada su historia, su tradición y su situación actual. Las distintas contribuciones en este libro pretenden reflejar la realidad multidisciplinar con la que se puede y debe abordar la inmigración. Son textos preparados por distintos miembros del Equipo de Investigación en Migraciones Internacionales de la Universidad de Deusto, que también participan en la Red de Excelencia Europea IMISCOE (International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe). El libro agrupa perspectivas sociológicas, antropológicas, pedagógicas, económicas, politológicas y jurídicas. También trata sobre diferentes protagonistas, como las mujeres migrantes, los niños y jóvenes y los trabajadores inmigrantes. Se abordan igualmente aspectos relacionados con los procesos migratorios, con los espacios transnacionales, con las políticas de inmigración, con el sistema educativo y con el mercado laboral.

Lo que se pretende es ayudar a desvelar distintas situaciones que hacen más comprensible el fenómeno migratorio y también aportar ideas para una reflexión sobre los modos de integración social de las comunidades inmigrantes en las sociedades receptoras. La cuestión de la integración social de las poblaciones inmigrante y local, con el horizonte de lograr una cohesión que permita una convivencia pacífica y armónica, es vital para el desarrollo futuro de los países que —como ocurre hoy en España— están siendo protagonistas de un cambio cuantitativo y cualitativo muy acelerado en la composición de su pobla-

ción. Sin embargo, el logro de la integración plantea dudas e interrogantes sobre la cuestión del respeto a las culturas de origen y su relación con la cultura receptora. En realidad lo que se plantea en los distintos países europeos es la consideración que se otorga a los inmigrantes que se instalan en el territorio nacional. Lo más frecuente es encontrar, como en España, el reconocimiento del derecho de los extranjeros a la reunificación familiar, a conseguir el permiso de residencia tras un tiempo determinado y a disfrutar de algunos servicios públicos como los sanitarios, educativos y algunos servicios sociales, entre los cuales se encuentra la renta básica. Sin embargo, esas mismas personas extranjeras no tienen derecho alguno a la toma de decisiones políticas, ni a la libre circulación de la que disfrutaban los nacionales de los Estados europeos. Habitualmente, el permiso de residencia no permite el acceso a un permiso de trabajo y este hecho condena a muchas mujeres inmigrantes a reproducir eternamente el papel de esposa/ama de casa/madre con el que llegan a Europa, ya que su estatus administrativo no les permite trabajar legalmente. Estas situaciones, entre otras, como el hecho de que son los inmigrantes los que soportan las situaciones laborales más precarias, sitúan a muchos de ellos entre los grupos en riesgo de exclusión social. El libro que les presentamos refleja en sus contenidos algunas de las cuestiones que contribuyen a conocer mejor esta compleja realidad y, por tanto, que pueden ayudar a explorar distintas alternativas con el fin de paliar dicha situación.

La estructura de la obra transmite la diversidad de la migración y, por tanto, de su tratamiento. Los tres primeros artículos se centran en los procesos migratorios de diferentes tipos de protagonistas. El titulado *Modelos migratorios femeninos* tiene un tratamiento sociológico derivado del estudio de cómo las mujeres, grupo protagonista de este artículo, van reflejando comportamientos cada vez más diversificados en sus modos de migrar. El segundo artículo *El caso Mamadu* constituye un estudio de caso, desde una perspectiva antropológica, que permite profundizar en los mecanismos que entran en juego en la decisión y en las formas de migrar de las personas, en este caso de jóvenes provenientes de África. El tercero de los escritos *Menores extranjeros no acompañados: una movilidad de jóvenes con expectativas de adultos*, explora los motivos que impulsan a los menores a abandonar sus familias, emprendiendo solos una aventura incierta hacia la Europa rica y que ellos perciben llena de oportunidades de vida y de trabajo.

La segunda parte de esta publicación está dedicada a las políticas relacionadas con la inmigración. El artículo *Espacios migratorios transnacionales: la emergencia de un nuevo contexto para las políticas públicas* desarrolla la importancia de considerar la existencia de los espa-

cios transnacionales en los que viven muchos migrantes a la hora de diseñar e implementar las políticas públicas destinadas a este colectivo. Una propuesta concreta para orientar la política migratoria se presenta en el artículo *Políticas de Inmigración y Diversidad lingüística* que, partiendo de un planteamiento fundado en los derechos humanos y la multiculturalidad social, reflexiona sobre la política lingüística a seguir, con el fin de respetar la identidad cultural plural de los grupos de inmigrantes. El tercer y último artículo de este apartado, titulado *Co-desarrollo y Migración: conceptualización de las políticas en el Plan Vasco de Inmigración 2003-2005*, considera a los inmigrantes como agentes de desarrollo, tanto en la sociedad de origen como en la receptora. Se examinan y analizan las prioridades del gobierno vasco en el tema de la inmigración, además de las iniciativas prácticas de proyectos de co-desarrollo.

La última parte del libro está referida a dos ámbitos institucionales concretos: la economía a través del mercado laboral y la educación en el sistema educativo formal. Desde el punto de vista de la pedagogía, el artículo *Inmigración, minoría étnica y abandono escolar*, analiza el fenómeno del abandono escolar y sus causas. A través de una investigación cualitativa desarrollada en la ciudad de Bilbao, se ponen en evidencia los motivos del abandono escolar entre los alumnos procedentes de minorías étnicas y se establecen estrategias para combatirlo. También el texto *Representaciones del «Otro Cultural» en las lecturas de Educación Primaria. Un estudio comparativo* incide en la importancia de los textos que utiliza el sistema escolar en los niveles de primaria para ayudar a los escolares de distintas culturas para evitar el fracaso escolar y llegar a superar con éxito sus etapas educativas. Los inmigrantes y el mercado laboral constituyen el objeto del artículo *Inmigración y mercado laboral en la CAPV. Creación de empresas: ¿vía de integración en la sociedad de acogida?* Partiendo del diagnóstico de la situación laboral de los trabajadores extranjeros, se analizan los factores que pueden influir en el éxito de las empresas creadas por inmigrantes y su posible relación con la integración social de estas personas.

Parte I

**Procesos migratorios
y sus protagonistas**

1.

Modelos migratorios femeninos

Trinidad L. Vicente y María Luisa Setién

Universidad de Deusto - Bilbao.
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
tlvicen@soc.deusto.es
mlsetien@ets.deusto.es

Introducción: Europa, zona de inmigración

Son miles las personas que llegan anualmente a la Unión Europea provenientes de países extranjeros. Sin embargo, Europa no es el destino preferido de los inmigrantes en el mundo, porque Norteamérica, el sudeste asiático y los países de Oriente Medio reciben anualmente muchos más extranjeros. Por ello, el porcentaje de inmigrantes en Europa es pequeño en relación con su población total. No obstante, según Eurostat, en el año 1999 la cifra de personas extracomunitarias registradas viviendo dentro de las fronteras europeas totalizaba unos 13 millones y, si consideramos los inmigrantes clandestinos —que debido a esta circunstancia no pueden estar registrados— podríamos llegar a unos 16 millones. Este total no es desdeñable y, dado que en el año 2001 Eurostat cifraba la población de la Unión Europea en 377 millones, los inmigrantes extranjeros representaban el 4,2 % del total.

Los flujos migratorios hacia la Unión Europea provienen de los países pobres de África, América y Asia y también de los países de Europa central y oriental. En concreto, los países que más inmigrantes han aportado a Europa son: Marruecos, Turquía y la ex Yugoslavia. Tras ellos, son numerosos los inmigrantes de Polonia, Rumanía, Hungría y Rusia, seguidos de los provenientes de países asiáticos como India, Pakistán y China, de Latinoamérica y por último, de los países del África Subsahariana.

Estos movimientos de personas desde las zonas pobres a las ricas, desde el sur hacia el norte o como también se ha dicho, desde la peri-

feria hacia el centro, se han agudizado desde la década de los años 80. La repercusión de la crisis de los 70 ha ido dejando a los países del Tercer Mundo en situaciones cada vez más depauperadas, con compromisos de pagos de sus deudas externas superiores a los que sus economías pueden soportar y con imposiciones económicas de los organismos acreedores que han rebajado enormemente el nivel de vida de las poblaciones autóctonas. En la década de los 90, el desmantelamiento de las economías socialistas del Este de Europa y las guerras subsiguientes provocaron un aumento de la precariedad económica de millones de personas, que generó un flujo continuo de desplazamientos hacia Europa occidental. Además, la globalización económica ha contribuido a una mayor concentración de la riqueza en los países occidentales, por ventajas en los intercambios comerciales, descenso en los precios de las materias primas y beneficios importantes provenientes de los trasvases de ciertas producciones a los países del sur, buscando los bajos salarios y las nulas legislaciones sociales que permiten el pago de pocos impuestos y la obtención de sustanciosos beneficios cuando lo producido se vende en los mercados occidentales. Como resultado, el 20 % de la población más pobre del planeta, que en 1960 acumulaba el 2,3 % de la renta mundial, en el año 2000 ya no sobrepasaba el 1 % de dicha renta. Paralelamente, el 20 % de la población más rica había pasado del 70 % de la renta mundial en 1960 a disfrutar del 90 % en el año 2000. El mundo de hoy se ha convertido en un lugar peligrosamente desigual, en el que la pobreza de una mayoría de población se agudiza, a la par que la concentración de la riqueza deviene escandalosa.

Estas situaciones han contribuido al aumento de los flujos migratorios de personas que huyen de la pobreza, de las guerras, de las persecuciones y de la desesperanza, buscando encontrar en otros lugares una vida mejor para ellos y para los suyos.

Y llegan a Europa, especialmente a Alemania que hasta mediados de los 90 ha sido el país que ha recibido un mayor número de inmigrantes. Desde entonces, también otros estados miembros, como el Reino Unido, han aumentado fuertemente su saldo migratorio. Los países del sur de Europa —Italia, España, Portugal, Grecia— han experimentado un cambio radical en su situación en relación con los flujos migratorios. De ser proveedores de emigrantes han pasado a recibir inmigrantes provenientes sobre todo del norte de África. En España, aunque el fenómeno es reciente, la presencia de inmigrantes va siendo creciente; en 2001 fue el país de la UE que más inmigrantes acogió. Según Eurostat, el 24 % de la inmigración neta de la UE se quedó en territorio español. Los marroquíes constituyen el grupo más numeroso

de extranjeros no comunitarios, aunque el número de nacionales de países latinoamericanos muestra una tendencia ascendente muy pronunciada. En el año 2003, los países con mayor número de extranjeros no comunitarios en el Estado Español son, por orden de importancia, los siguientes: Marruecos, Ecuador, Colombia, Perú, China y Rumania. Entre los inmigrantes se detecta una importante presencia femenina; la inmigración se está feminizando.

1. El protagonismo de las mujeres en el fenómeno migratorio

Los movimientos migratorios no representan un fenómeno nuevo, aunque sí lo sean los principales rasgos que los caracterizan en la actualidad. En este sentido, siguiendo a Castles y Miller (1993) podemos destacar su creciente globalización (cada vez son más los países afectados por estos flujos de población, bien sea como emisores, receptores o ambas cosas a la vez), su aceleración (las migraciones están aumentando en volumen en todas las principales zonas afectadas), su diversificación (la razones para emigrar cada vez son más variadas: económicas, políticas, estudios, de retiro, etc., por lo que cada país receptor suele presentar distintos tipos de inmigrantes) o su creciente politización, ya que el control de los flujos migratorios internacionales está entrando a formar parte de las agendas políticas y de seguridad nacionales, de muchos acuerdos bilaterales entre diversos países y de las políticas regionales, al igual que ocurre en el marco de la Unión Europea.

Finalmente, estos autores señalan la creciente feminización de los movimientos migratorios como un rasgo novedoso de los mismos, rasgo al que vamos a dedicar mayor atención en este artículo.

Actualmente, a nivel mundial las mujeres conforman prácticamente la mitad de la población migrante, concretamente el 48,8 por ciento, según datos del año 2000 (United Nations, 2002), lo que confirma la relevancia de las mujeres en las corrientes migratorias recientes. Ahora bien, la participación de las mujeres en los movimientos poblacionales no es una novedad. A finales del siglo XIX uno de los primeros investigadores de las migraciones internacionales, Ravenstein (1885), puso de manifiesto la migración de mujeres, así como su diferente comportamiento y pautas de asentamiento respecto de los varones migrantes. Posteriormente, distintos estudios destacaron la mayor proporción de mujeres en la composición de la población inmigrante de algunos países, tales como EE.UU., donde la presencia femenina en el conjunto de la inmigración hacia ese país superó a la

masculina desde 1930 hasta 1980, momento a partir del cual el número de hombres inmigrantes está siendo mayor, aunque por escaso margen. Esto no obstante, el mayor protagonismo de las mujeres en los movimientos migratorios comienza a fecharse en la década de los setenta, concretamente a partir de la crisis del petróleo de 1973, momento en el que los países más desarrollados inician las políticas de cierre de fronteras a la mano de obra extranjera, situación en la que nos encontramos en la actualidad. A partir de entonces se habla de modo más generalizado de la feminización de los fenómenos migratorios, como resultado del establecimiento definitivo y de la reunificación familiar que llevan a cabo en la sociedad de acogida muchos trabajadores extranjeros.

El creciente desarrollo de políticas restrictivas de la inmigración, tanto a nivel estatal como interestatal, va a tratar de impedir la llegada de nuevos inmigrantes, pero no va a obstaculizar en la misma medida la entrada de los familiares más próximos de los inmigrantes ya establecidos en el país de acogida, en un claro intento de favorecer la integración social de estas personas extranjeras en la sociedad receptora y de evitar el conflicto social. De esta manera, las mujeres inmigrantes, vía reagrupación familiar, van a hacerse más visibles, si bien su consideración preponderante va a seguir siendo la de sujetos pasivos y dependientes del varón que reunifica, por lo que va a desprejiciarse en la mayoría de los casos su papel en cuanto a inmigrantes económicas, sus dinámicas de movimiento, sus pautas de asentamiento; en definitiva, su proyecto migratorio y las consecuencias que se derivan del mismo para ellas y para su entorno familiar y social.

En la actualidad las mujeres casi participan en la misma proporción que los hombres en los procesos migratorios. Y es que los hombres constituyen la mayoría de los migrantes hacia los países en desarrollo, mientras que la mayoría de las migraciones hacia países desarrollados han estado conformadas en las últimas décadas por mujeres. Por otro lado, según Zlotnik (1995: 231), las mujeres predominan en los flujos migratorios hacia países que favorecen el asentamiento permanente, mientras que los hombres son mayoría en los flujos hacia países que favorecen la inmigración laboral. Se producen asimismo, importantes diferencias regionales en la participación de las mujeres en las migraciones internacionales. En la mayoría de los países de Asia, África y Oceanía predominan los hombres emigrantes sobre las mujeres, mientras que en los países americanos la mujer conforma al menos la mitad de la población emigrante, situación que también se presenta en aproximadamente el sesenta por ciento de los países europeos de los que disponemos de datos (United Nations, 1994).

En los últimos años las migraciones femeninas constituyen casi un cincuenta por ciento de los flujos y de los stocks¹ migratorios internacionales en la mayoría de los países receptores (Kelson y DeLaet, 1999: 2), pero se conocen mucho mejor los factores relativos a la inmigración masculina que a la femenina, debido a la mayor invisibilidad que han sufrido las mujeres inmigrantes a lo largo de la historia y, por ende, en la teoría migratoria, como veremos a continuación.

2. Las mujeres en la teoría migratoria

La imagen del migrante internacional como un varón que se desplaza por motivos laborales todavía persiste, tanto entre el conjunto de la población como en el medio académico, a pesar de la importancia del volumen de mujeres que participan en los movimientos migratorios en la actualidad y de las diferencias que las migraciones femeninas presentan respecto de las masculinas. La investigación en torno a las migraciones ha dado por hecho hasta épocas muy recientes que cuando las mujeres migran lo hacen siguiendo a sus esposos o padres, convirtiéndoles así en personas dependientes que apenas influyen en la decisión y, por tanto, irrelevantes para entender por qué se producen estos movimientos de población. Sin embargo, Ravenstein, uno de los primeros investigadores de las migraciones internacionales, ya identificó en 1885 diferencias en el comportamiento migratorio de hombres y mujeres. Su estudio puso de manifiesto que las mujeres no sólo eran sujetos dependientes, sino que también migraban de forma autónoma y que, además, lo hacían por diversas razones². A pesar de ello, en la mayor parte del desarrollo histórico del estudio de las migraciones interna-

¹ Es preciso no confundir flujos y stocks migratorios. Los flujos de emigrantes hacen referencia al número de personas extranjeras que entra en un país durante un período determinado, mientras que el stock de emigrantes indica el número de ellos que vive en un país en un momento dado. Los flujos migratorios no proporcionan ninguna evidencia sobre la migración neta, ya que no incorporan información en torno a aquellas personas extranjeras que abandonan el país durante ese período considerado, por lo que el stock es el que nos da una mejor visión de las migraciones permanentes.

² En palabras de RAVENSTEIN (1885: 196): «Woman is a greater migrant than man. This may surprise those who associate women with domestic life, but the figures of the census clearly prove it. Nor do women migrate merely from rural districts into the town in search of domestic service, for they migrate quite as frequently into certain manufacturing districts, and the workshop is a formidable rival of the kitchen and scullery». Ravenstein, en sus conocidas leyes migratorias, también apuntó que las mujeres migrantes prefieren recorrer distancias más cortas que los hombres, aunque la realidad nos dice que, en este punto, las corrientes actuales no confirman dicha tendencia.

cionales se ha tendido a ignorar el género como variable relevante de análisis. Así lo han hecho, por ejemplo, los teóricos neoclásicos quienes, a lo largo de los años sesenta y setenta presentaron la migración como la consecuencia de una decisión individual llevada a cabo por las personas de una manera racional con fines meramente económicos. Rechazado este planteamiento por sociólogos y geógrafos, entre otros, por ser demasiado reduccionista al no considerar que la migración no siempre se produce de manera voluntaria sino que muchas personas se ven impelidas u obligadas a migrar por las condiciones en su lugar de origen, las teorías «push-pull» modificaron ese planteamiento inicial para considerar que los movimientos migratorios son inducidos por distintos factores (no sólo económicos) tanto en las áreas de destino, como en los lugares de origen. En todo caso, este planteamiento teórico siguió asumiendo que hombres y mujeres migran por las mismas razones, en un proceso de toma de decisiones racional, individual y de búsqueda de una mejora principalmente económica.

Posteriormente, autores como Mincer pusieron de manifiesto la necesidad de considerar que, a menudo, esta decisión no la toma de forma individual el migrante, sino que puede venir condicionada por las aspiraciones y el reparto de roles en el seno de la familia, con lo que poco a poco la investigación en torno a los determinantes de las migraciones reconoció la importancia de considerar no sólo las características individuales de los migrantes (tales como sexo, edad, estado civil, nivel de educación, empleo, etc.) sino también las familiares (tamaño y composición de la familia, estatus de cada uno de sus miembros, propiedades, etc.) (United Nations, 1994).

La consideración de que la decisión de emigrar puede ser tomada no por la persona migrante sino por la familia, como una estrategia de optimización de los recursos económicos, ha planteado asimismo la necesidad de estudiar con atención la interacción entre el miembro o miembros de la familia que emigran y los miembros del núcleo familiar que permanecen en el país de origen. Con ello, el estudio de los movimientos migratorios ha adquirido una dimensión transnacional, en la que el concepto de red migratoria —entendido como el conjunto de contactos de parentesco, amistad o vecindad a través del cual fluye la información, los recursos y todo tipo de bienes y servicios materiales y no materiales orientados a que la inmigración se lleve a cabo— cada vez toma mayor importancia (Gregorio, 1998: 34-37).

El discurso de la feminización de la migración se explica, por tanto, como acertadamente señala Oso (1998:39-58), no sólo por un aumento real de la participación femenina en los movimientos poblacionales, sino también por una apertura conceptual a la figura de la mujer inmi-

grante, cuya presencia ya no puede ser negada y sale inevitablemente a la luz, aunque su visibilización va a estar ensombrecida en el orden de las representaciones por la figura de la mujer migrante reagrupada, con lo que no es menester profundizar en el asunto y, cuando raramente se reconoce que emigran por sí mismas, las causas de partida se consideran serán las mismas que para los hombres.

De esta manera, la participación femenina en los movimientos poblacionales ha constituido un tema de investigación marginal en el ámbito de las ciencias sociales, conociéndose todavía hoy mucho mejor los factores relativos a la inmigración de varones que la de mujeres. Con todo, se observa un creciente interés por parte del mundo académico en torno a este asunto, principalmente desde comienzos de la década de los años ochenta, con diversos estudios que tratan de realzar la visibilidad de las mujeres en los movimientos migratorios contemporáneos, así como su rol activo y autónomo en muchos de estos procesos y las diferentes razones por las que participan en ellos. En esta línea, a nivel internacional, podemos destacar las investigaciones llevadas a cabo por Morokvasic (1984), Tienda y Booth K. (1991), Grasmuck y Pessar (1991), Buijs (1993), Simon (1993 y 2001), Naciones Unidas (1994 y 1995), Hondagneu-Sotelo (1994), Zlotnik (1995), Phizacklea (1996 y 2000), Boyle y Halfacree (1999), Kelson y DeLaet (1999), Kofman (1999 y 2001), Willis y Yeoh (2000), Andall (2000), Harzig (2001), Pedraza (2001), Lutz (2002), Boyd y Griego (2003), entre otros. En España este tipo de estudios se ha desarrollado más tardíamente, principalmente en la segunda mitad de la década de los años noventa, si bien ya podemos encontrar un número considerable de investigaciones llevadas a cabo por autoras como Solé (1994), Sipi (1997), Gregorio (1998), Oso (1998), Aparicio (1998), Ariño (1998), Ramírez (1998), Ribas (1999), Juliano (2000), Roque (2000), Escrivá (2000), Mestre (2001), Colectivo loé (2002 y 2001), García-Mina y Carrasco (2002), Setién (2002 y 2003), Vicente (2002 y 2003) y Yago (2002).

Todavía queda mucha labor de investigación por desarrollar, pero los distintos estudios realizados en las dos últimas décadas ya han dejado patente que las mujeres migran por una gran variedad de razones, entre las que se incluyen los incentivos económicos, la reunificación familiar, el logro de mejores oportunidades para los hijos, la búsqueda de una mayor libertad e independencia personal y social, la huida de situaciones de violencia doméstica, de violencia política o de persecución por razones de género. De la misma manera, estas investigaciones han puesto de relieve la notable influencia que sobre la decisión de emigrar ejerce la situación en la que se encuentran estas mujeres en la sociedad de origen, así como el nada desdeñable influjo de las dinámicas propias

de las sociedades de destino, que afectan de maneras diferentes a hombres y a mujeres.

Así, podemos concluir que si bien históricamente las migraciones internacionales han venido siendo visualizadas como desplazamientos masculinos de un país a otro en busca de un futuro más próspero, sin ser precisa referencia alguna a la composición según la variable género, recientemente se ha iniciado el reconocimiento de la presencia femenina en estos procesos, comenzando y siendo preciso, en este caso sí, la referencia específica a la «mujer migrante», que se presenta como sujeto único sometido a la misma situación. Pero no existe un modelo único de mujer migrante. Las mujeres que emigran presentan una gran diversidad de orígenes e identidades, sus trayectorias migratorias son variadas, como distintas son también sus situaciones en la sociedad receptora y sus nexos con la sociedad de origen; estas mujeres no constituyen un colectivo homogéneo, por lo que parece más oportuno referirse a ellas en plural, como «mujeres migrantes», con el objeto de reflejar esta diversidad de orígenes, trayectorias, situaciones y experiencias migratorias. Precisamente a estas «mujeres inmigrantes» afincadas en territorio español vamos a dedicar el siguiente apartado.

3. La inmigración femenina en España

La llegada de población inmigrante a España ha adquirido una importancia inusitada a lo largo de las dos últimas décadas y especialmente en el último quinquenio, tanto por su creciente volumen, como por su origen diversificado, de modo que el peso relativo de la población extranjera de procedencia europea va cediendo terreno en favor de la población extranjera originaria de otros lugares, de Latinoamérica y del Magreb fundamentalmente. A lo largo de los últimos años también se ha hecho más presente en la vida política y social de los españoles el debate en torno a la integración de los inmigrantes, fundamentalmente estereotipados como varones que vienen a nuestro país por motivos económicos y que, un tiempo más tarde, tratan de traer a sus mujeres e hijos con el objeto de establecerse definitivamente entre nosotros. De esta manera y como vamos a mostrar a continuación, la presencia de mujeres extranjeras se va haciendo más visible, al igual que ha ocurrido en el escenario europeo.

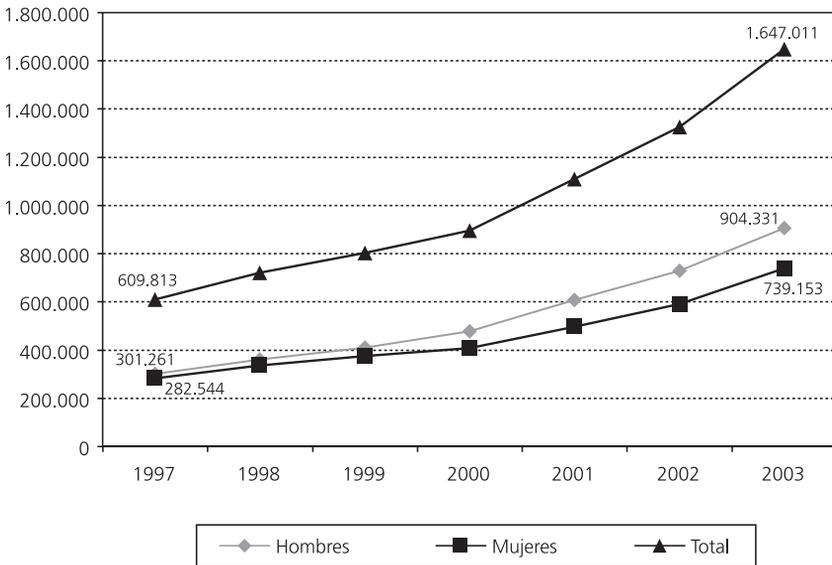
En primer lugar, es reseñable la importante presencia de las mujeres en los flujos migratorios internacionales hacia España: de cada 100 personas extranjeras residentes, esto es, con tarjeta o permiso de residencia en vigor, aproximadamente 45 son mujeres, lo cual indica

que su presencia no es marginal (gráfico 1). Este colectivo femenino ha aumentado en torno a un 162 por ciento entre 1997 y 2003, pasando de 282.544 efectivos a 739.153. Es un crecimiento nada desdeñable, pero inferior al alcanzado en el mismo período por el grupo de los hombres inmigrantes (que han crecido un 200 por ciento, desde 301.261 a 904.331), por lo que en el conjunto de España se observa un importante incremento de los flujos migratorios femeninos, aunque su peso relativo muestre una ligera tendencia descendente, rompiendo la línea evolutiva señalada a nivel mundial.

Según datos del Observatorio Permanente de la Inmigración, desde 1997 los permisos de trabajo concedidos a mujeres en España aumentan anualmente un 10 % y siete de cada diez permisos solicitados son para trabajar en el servicio doméstico. Por ejemplo, España es el destino preferente de las mujeres de países de Latinoamérica, especialmente por el idioma común. El segundo y tercer colectivo en volumen son las mujeres africanas (magrebíes y subsaharianas) y por último las asiáticas,

Gráfico 1

Evolución de la población extranjera en España, total y por sexos (1997-2003)



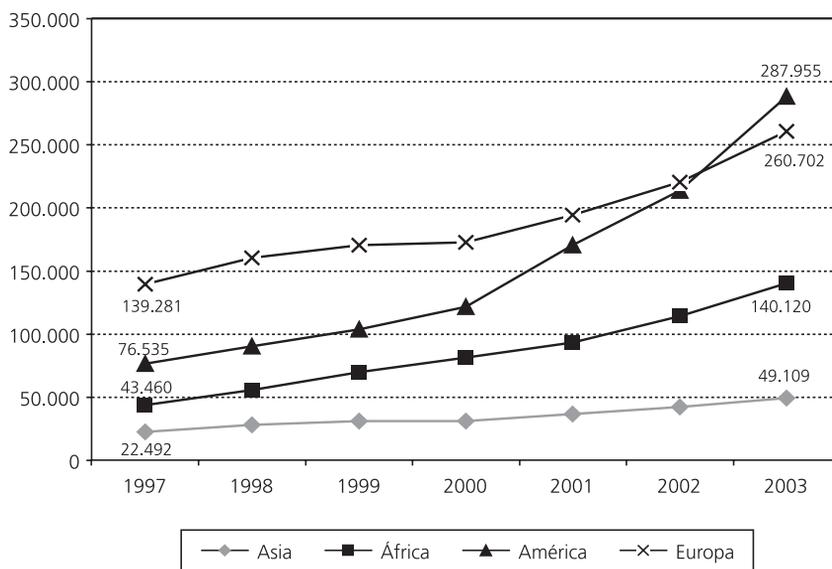
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Asuntos Sociales y de la Comisión Interministerial de Extranjería del Ministerio de Interior.

especialmente mujeres chinas y filipinas. Por tanto, considerando el origen (gráfico 2), entre las mujeres extranjeras residentes en España con permiso de residencia en vigor, es mayor el protagonismo de las mujeres provenientes del continente europeo (y dentro de él de los países comunitarios) hasta el año 2002, hegemonía que sólo se va a ver recientemente arrebatada por el mayor aumento liderado por las mujeres originarias del continente americano (fundamentalmente de América Latina). En tercer lugar se van a situar las mujeres procedentes del continente africano, específicamente del área del Magreb y en último lugar se coloca el colectivo conformado por las mujeres asiáticas, que son las que menos efectivos agrupan, al tiempo que son las que menos han crecido en términos absolutos en estos últimos cinco años considerados.

Esta información nos dice poco sobre los proyectos migratorios de estas mujeres, pero su comparación con la distribución por continentes que presenta el conjunto de la población extranjera masculina, sí per-

Gráfico 2

Evolución de las mujeres extranjeras en España, según continente de origen (años 1997-2003)

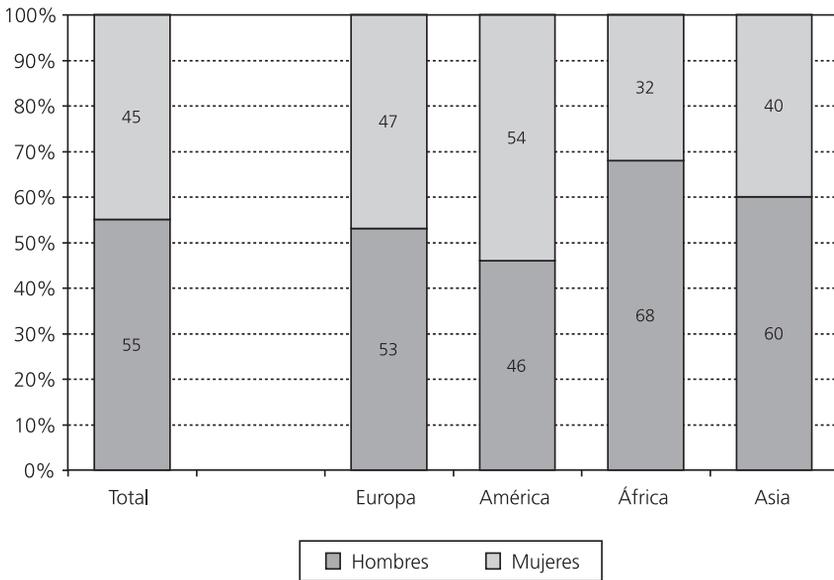


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Asuntos Sociales y de la Comisión Interministerial de Extranjería del Ministerio de Interior.

mite obtener alguna conclusión relevante respecto del tema que nos ocupa. Y es que, como se observa en el gráfico 3, el peso de las mujeres inmigrantes respecto de los hombres inmigrantes es más elevado entre los procedentes del continente americano, pero es menos acusado entre los asiáticos y especialmente entre los africanos, donde las mujeres representan un tercio de todos los africanos residentes en España.

Gráfico 3

Distribución de la población extranjera en España, según sexo y continente de origen. Porcentajes (año 2003)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Asuntos Sociales.

Esta distinta distribución por continente de origen nos lleva a preguntarnos, en primer lugar, por qué unos grupos poblacionales se encuentran más atraídos hacia nuestro país que otros, y por qué se producen también estas diferencias en función del sexo de los inmigrantes, lo que sin duda tendrá que ver con las condiciones tanto en el país de origen como en el de destino; situaciones que, por otro lado, diferirán en función de la variable género.

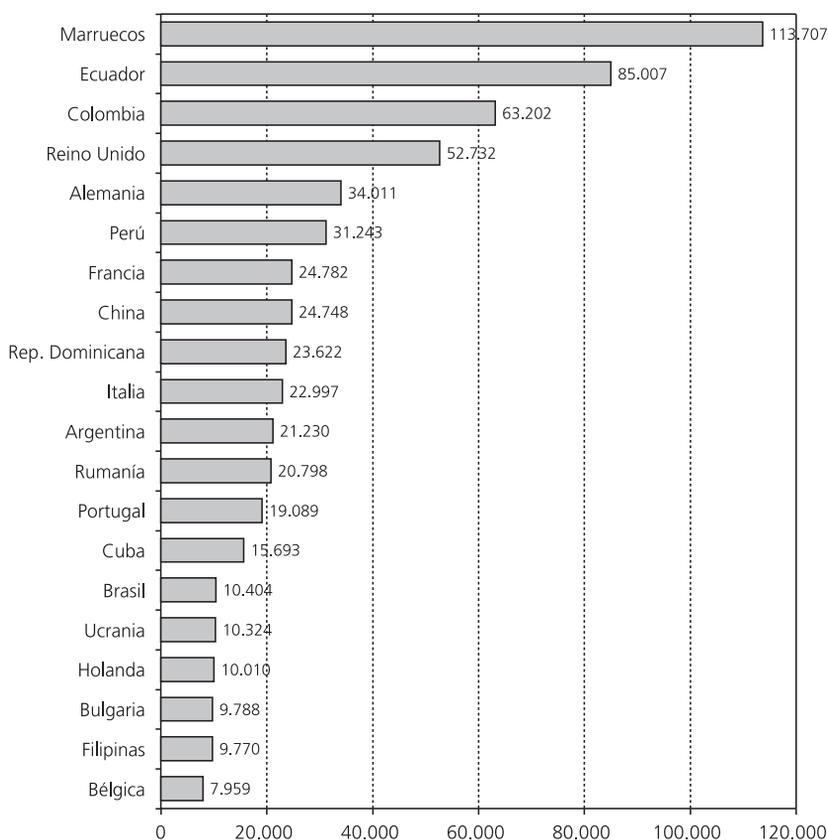
Circunscribiéndonos ahora al análisis según nacionalidad, podemos destacar una mayor presencia de mujeres que de hombres extranjeros

en nuestro territorio procedentes de países tanto del continente americano (concretamente de Brasil, Guatemala, México, Colombia, Cuba, Perú, República Dominicana, Costa Rica, Bolivia o Venezuela), como de Europa (mujeres originarias de Finlandia, Bélgica, Dinamarca, Noruega, Francia, Alemania, Suecia, Reino Unido, República Checa o Rusia), África (Guinea Ecuatorial o Cabo Verde) o Asia (Filipinas).

Si a ello añadimos la creciente afluencia en valores absolutos de mujeres entre otros colectivos más masculinizados hasta el momento

Gráfico 4

Principales grupos de mujeres extranjeras en España, según nacionalidad de origen (año 2003)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Asuntos Sociales.

presente, como son el marroquí (que es el que presenta una de las proporciones más bajas de mujeres en el conjunto de emigrantes de esta nacionalidad, aunque es el grupo nacional que aporta un número mayor de mujeres inmigrantes en valores absolutos) (gráfico 4), el ecuatoriano (que ocupa ya el segundo lugar en el ranking de nacionalidades por número de efectivos femeninos) o el chino (en el octavo puesto), pondremos de manifiesto, por un lado, el importante componente de mujeres en los flujos migratorios hacia España y, por otro lado, las características de globalización y diversificación también aplicables a estos movimientos poblacionales femeninos.

4. Reflexiones sobre la experiencia migratoria femenina

Vistos los principales colectivos de mujeres presentes en España y la comparación con los colectivos masculinos, cabría preguntarse por qué unos grupos de mujeres emprenden un proceso migratorio y otras no. Sin duda, es este un tema complejo en el que tendrán un notable influjo tanto la organización social y jurídica en el país de origen como en la sociedad de destino.

Desde la sociedad de origen, es preciso tener en cuenta el marco socioestructural y cultural en el que se desenvuelven las mujeres, así como la estructura familiar y la distribución sexual de roles, circunstancias éstas a las que la investigación en torno a las migraciones femeninas debería dedicar más atención ya que se manifiestan determinantes en la selección de los sujetos migrantes, condicionando la decisión de emigrar y el tipo de emigración femenina. Y es que tomar la decisión de emigrar en una sociedad patriarcal (en la que el padre es quien ejerce la autoridad y la jefatura de la familia); patrilocal (en la que las hijas al casarse abandonan el hogar paterno, pero no así lo hijos quienes permanecen en él con sus mujeres); patrilineal (en la que la transmisión de la herencia se define vía paterna) y endogámica (en la que el matrimonio suele celebrarse entre parientes que en muchas ocasiones apenas se conocen previamente), en la que se ejerce un gran control sobre la mujer a través de normas, costumbres y actitudes relacionadas con su reclusión en la esfera privada-reproductiva, como ocurre en la sociedad marroquí (Jiménez, 1996; Salih, 2001; Soriano, 2001; Ramírez, 1998; Dietz, 2002; Ariño, 1998), no es igual que tomar esta misma decisión en otra sociedad en la que no se produce un control tan estricto sobre sus mujeres. Ahora bien, esto no quiere decir que las mujeres de estas sociedades no se constituyan en ningún caso en protagonistas del fenómeno migratorio. Y es que los cambios sociales que se producen in-

cluso en estos contextos más tradicionales, favorecidos por el creciente acceso de la mujer a la educación, por los procesos de urbanización, por la creciente globalización de las comunicaciones y de la información y por los cambios de valores impulsados incluso por la emigración de otros miembros de la unidad familiar, van a empujar a un cada vez mayor número de mujeres a iniciar por su cuenta el proyecto migratorio con el fin de lograr una mayor independencia, de escapar de las normas que rigen esas estructuras familiares (matrimonios convenidos, tutela de la familia del marido, etc.) o de huir de la valoración negativa que reciben en sus sociedades por ser divorciadas, repudiadas, o con algún problema de aceptación social.

De igual manera será preciso analizar las leyes y regulaciones migratorias de los países emisores, ya que sin duda ejercen también una notable influencia a la hora de decidir quién emigra y bajo qué circunstancias. Así, desde la sociedad emisora podemos destacar que algunos países asiáticos, entre ellos India, Pakistán, Bangladesh o Filipinas, han intentado prohibir la emigración de mujeres trabajadoras, debido a la frecuente comisión de abusos y atentados contra su dignidad humana en los países receptores (principalmente localizados en el Golfo Pérsico), lo que ha ejercido una gran influencia tanto en el volumen como en la selección de la migración internacional femenina (Sutcliffe, 1999).

Circunscribiéndonos ahora a la situación en la sociedad receptora, las políticas de inmigración también van a jugar un papel fundamental en la selección de los protagonistas de la inmigración. En este sentido, el derecho de extranjería y las regulaciones desarrolladas en el contexto europeo a partir de la década de los setenta han dejado abiertas dos puertas principales de entrada a la población de origen extranjero: la laboral, cada vez más restringida y la reunificación familiar, muy frecuentada por las mujeres inmigrantes en las últimas décadas para poder salvar los cada vez mayores obstáculos fronterizos a su flujo migratorio, aunque su motivo migratorio sea claramente laboral. Este modo de entrada les va a otorgar, no obstante, un status de inmigrantes jurídica y económicamente dependientes de los reagrupantes, al menos durante algún tiempo, lo que tiene importantes consecuencias. Y es que esta situación no va a permitir, por ejemplo, a muchas mujeres romper el vínculo familiar mediante la separación, al tiempo que las va a privar de recursos económicos propios ya que van a disponer de permiso de residencia, pero no de trabajo. Así las cosas, su única posibilidad de inclusión en el mercado laboral vendrá de la mano de la economía sumergida, con el consiguiente riesgo de sufrir situaciones de explotación. Pero en la medida en que nuestra sociedad ofrezca a las mujeres migrantes mejores expectativas de empleo y salario que el lu-

gar de origen, aunque sea en los denominados «empleos femeninos» (servicio doméstico, cuidado de niños y/o ancianos, sector del turismo sexual, etc.), la posibilidad de iniciar el proceso migratorio se verá como una opción más atractiva; especialmente si todavía gozan de alguna oportunidad para conseguir los ansiados «papeles».

5. Tipología de los modelos migratorios de las mujeres

Junto a la feminización y globalización podemos destacar otra característica de los flujos migratorios actuales: su diversificación (Castles y Miller, 1993), rasgo éste que también podemos aplicar a las corrientes migratorias femeninas actuales. Y es que cada vez son más mujeres, procedentes de muy diversos países, las que participan de forma notable en los movimientos de población; mujeres que, por otro lado, se alejan de un modelo único para presentar una cada vez mayor pluralidad de proyectos migratorios, de los que podemos extraer la siguiente tipología (Oso, 1998; Ruiz Olabuenaga et al., 1999; Colectivo IOÉ, 2000):

A la hora de establecer la tipología, se pueden considerar dos tipos de mujeres en función de su estado civil: las mujeres casadas o con pareja e hijos, y las mujeres solteras que en la sociedad de origen viven en el seno de la estructura familiar, que también configuran tipos distintos y que pasamos a exponer:

1. Mujeres casadas o con pareja, en edad adulta y con responsabilidades familiares, entre las que se pueden distinguir tres tipos:
 - 1.1. *Reagrupadas por el marido*. Este es, quizás, el arquetipo de la inmigración femenina, en el que la mujer juega un papel pasivo, limitándose a seguir a su marido que es quien se encarga de iniciar la cadena migratoria y de seguir aportando los recursos económicos para mantener una unidad familiar. En este contexto, la mujer recién llegada suele ser muy dependiente del marido, especialmente si no cuenta con el apoyo de una comunidad emigrante ya establecida, que constituirá su principal referencia y red de solidaridad, y si no conoce la lengua del país de acogida, lo que limitará aún más su ámbito de relaciones sociales, así como sus posibilidades de encontrar empleo. La mujer inmigrante que llega a través del proceso de reunificación familiar suele ganar en independencia respecto de la familia extensa, ya que el reagrupamiento suele tener carácter nu-

clear, pero por lo demás suele suceder que en el país de acogida se reproducen las relaciones familiares y los roles del país de origen, especialmente si pertenece a un grupo caracterizado por el desequilibrio entre sexos.

Ahora bien, estas mujeres pueden ir adoptando con el tiempo un rol más activo en la medida en que logren ingresar en el mercado de trabajo y aporten un mayor soporte económico al hogar, aunque ello suponga en muchas ocasiones realizar una doble jornada dentro y fuera de él. La inserción de la mujer en el mercado de trabajo y el mayor contacto con la sociedad de acogida que el mismo suele propiciar no se producirá, en muchos casos, hasta que un cambio en la coyuntura económica haga cada vez más difícil el acceso del hombre al empleo, lo que empujará a las mujeres a la búsqueda de trabajo remunerado con el fin de aliviar la situación económica familiar.

- 1.2. *Emigrantes junto con el marido.* Cuando la mujer inicia el proyecto migratorio acompañada del esposo, ésta suele presentar un nivel de dependencia inferior que en el caso anterior de reagrupación familiar, quizás por su más rápido acceso, en muchas ocasiones, al mercado laboral. Dado que estas mujeres van a encontrar trabajo primordialmente en el servicio doméstico interno, muchas de estas parejas se van a ver abocadas inicialmente a vivir separadas, hasta que la mayor estabilidad económica de la familia permita a la mujer el paso al servicio doméstico externo. Con todo, una vez juntas, estas parejas tienden a reproducir los roles sociales del país de origen, si bien en muchos casos la mujer va a presentar una postura más reivindicativa.
- 1.3. *Jefas de hogar que lideran el proyecto migratorio para mantener a la familia.* Este tipo de proyecto migratorio, con una motivación claramente económica y protagonizado por mujeres, se asocia frecuentemente a situaciones familiares en las que la ausencia del hombre o la percepción de una mayor dificultad para su inserción laboral, tanto en la sociedad de origen como en la de destino, aboca a la mujer a asumir la responsabilidad del hogar. Estas mujeres, que trabajan para mantener el hogar transnacional, para incrementar su nivel socioeconómico o para asegurar la educación de los hijos, van a hacer de la maximización del ahorro y del envío de remesas a sus familiares su objetivo prioritario. Por ello, no van a ganar en independencia hasta

que consigan reunir en la sociedad receptora a la unidad familiar, especialmente a los hijos, y se liberen de la pesada carga de enviar dinero, lo que además propiciará un cambio importante en sus roles tradicionales. Y es que, aunque también se reagrupe el marido, éste se convertirá en el miembro dependiente de la mujer pionera del proceso migratorio, por lo menos en un primer momento, hasta que encuentre trabajo, pero incluso entonces estas mujeres migrantes suelen mantener una mayor capacidad de decisión que la que ejercían en la sociedad de origen.

2. Mujeres solteras. Este grupo puede estar formado por niñas y adolescentes dependientes de las decisiones paternas y también por jóvenes adultas que comienzan su vida independiente del hogar familiar iniciando un proyecto migratorio. Presentan tres tipos diferentes:
 - 2.1. *Hijas migrantes o reagrupadas con sus padres.* En la mayor parte de estos casos el proyecto migratorio no se inicia por decisión personal, sino por decisión de los progenitores, también presentes en la sociedad receptora. En todo caso, el grado de dependencia de estas jóvenes variará de unos casos a otros: aquéllas que consigan incorporarse al sistema educativo y posteriormente al mercado laboral gozarán de mayores posibilidades de independencia y de una mayor red social. Las mujeres reagrupadas ya en edad laboral tendrán, en cambio, menos oportunidades, quedando sus posibilidades de trabajo constreñidas a los mismos nichos económicos de sus compatriotas.
 - 2.2. *Protagonistas de la migración, representando a la familia.* Estas mujeres, con familiares dependientes a cargo, suelen ser las hijas mayores que, después de la madre, asumen la responsabilidad de los hermanos, especialmente en lo relativo a su educación. Y es que tradicionalmente se ha venido considerando mejor enviar a los varones de la familia al extranjero con este fin, en la creencia de que para ellos hay más trabajo, pero este análisis se ha demostrado erróneo en muchos casos. Más aún, no sólo el acceso al trabajo es más fácil en muchas ocasiones para las mujeres, sino que éstas han demostrado una mayor lealtad para con el grupo familiar, enviando mayores cantidades de remesas, aun con sueldos inferiores. En estos proyectos migratorios prima también la responsabilidad familiar por lo que, como en el

caso de las «jefas de hogar que lideran el proyecto migratorio para mantener a la familia», el pacto económico establecido será primordial hasta que se cumpla con el compromiso familiar adquirido.

2.3. *Protagonistas de un proyecto migratorio y personal propio.*

En este caso la decisión de migrar es tomada por las propias mujeres que migran pues, de esta manera, rompen con el contexto de dependencia que les impone su sociedad de origen, al tiempo que asumen la responsabilidad de ayudar económicamente a la familia. Estas mujeres, procedentes principalmente de áreas urbanas y con un cierto nivel de estudios, reflejan los procesos de cambio social que se están experimentando en todas las sociedades. Buscan una mayor autonomía y promoción social, aún cuando se mantienen los lazos familiares. En este caso la supervivencia del hogar no depende de ellas, por lo que sus obligaciones para con él son más laxas. En este grupo podemos ubicar también a las «aventureras», y es que no son pocas las mujeres jóvenes a quienes, a través de lecturas, de los medios de comunicación o de amigos que retornan del extranjero, se les despierta el afán de la aventura, de conocer otros lugares y culturas o de tentar a la fortuna. Se trata de proyectos migratorios que estas mujeres migrantes planifican escasamente, ya que no se suele fijar de antemano ni el tiempo del viaje, ni la ruta específica, ni siquiera los costos que están dispuestas a asumir. El proyecto migratorio es decidido y costado por las mismas mujeres, que disfrutan de un nivel educativo y económico medio-alto en sus países, aunque al llegar a la sociedad de acogida suelen experimentar un proceso de movilidad social descendente al no poder ocupar el mismo tipo de trabajos de los que disfrutaban en la sociedad de origen, sino otros mucho más descalificados.

Esta diversidad de proyectos e itinerarios migratorios pone de manifiesto la heterogeneidad del colectivo constituido por las mujeres emigrantes, rompiendo —tal y como apuntábamos— con el estereotipo dominante en la opinión pública e incluso en el discurso académico, que presenta por lo general a la mujer como sujeto de un único modelo migratorio uniforme. Y es que, a pesar del escaso nivel de conocimiento de los procesos migratorios femeninos, podemos reconocer ya que sus determinantes son complejos, extendiéndose desde si-

tuaciones en las que ellas no juegan ningún papel en el proceso de toma de decisiones, a otras en las que la planificación se realiza conjuntamente, siendo en muchos casos ellas las únicas protagonistas de los mismos.

Aunque en muchas sociedades las mujeres todavía viven situaciones de gran desigualdad con los hombres y sufren un importante control social, las migrantes femeninas distan de ser un colectivo homogéneo, por lo que es preciso eliminar la visión estereotipada que asocia a estas mujeres con víctimas de la subordinación y de prácticas culturales atrasadas, tales como la supuesta venta para una boda, el uso del velo, etc.; imagen negativa que podría favorecer el rechazo de estas inmigrantes en la sociedad receptora, así como el surgimiento de brotes racistas (Nash, 2000: 283). También los modos de integración en la sociedad de acogida son esclarecedores de esta diversidad, cuando se les considera desde la perspectiva de género, aspecto éste que vamos a tratar a continuación.

6. Tipos de modelos de integración de las mujeres inmigrantes en la sociedad de acogida

La realización de un proyecto de investigación europeo Sócrates, centrado en las mujeres inmigrantes en Bilbao (Setién y López, 2003), nos ha permitido estudiar el modo en que las mujeres inmigrantes establecen su proceso de integración en la sociedad de acogida, elaborando una tipología que muestra la diversidad y multiplicidad de formas de integración, que pasa por la vía laboral, idiomática, de relaciones entre culturas y nos muestra un panorama de mujeres en distintos procesos de inserción. Los tres tipos detectados son los siguientes:

Las establecidas

Son mujeres procedentes de países latinoamericanos y también de Guinea Ecuatorial, que trabajan como asalariadas de manera bastante continuada en el tiempo o que están en proceso de integración laboral o formativa. El conocimiento del idioma y de algunos referentes culturales les sitúan en mejor posición que otras mujeres inmigrantes a la hora de adaptarse a los modos de vida locales. El estatus legal no define a este colectivo, ya que en él se mezclan diferentes situaciones legales y administrativas, desde personas con todos sus documentos y permisos en regla, hasta mujeres en situación totalmente irregular.

Las transitorias

Son mujeres africanas, que comparten la procedencia y algunos referentes culturales con las guineanas, pero que tienen menos fluidez en el idioma. Les es más costosa la adaptación cultural y laboral, aunque están obligadas a hacerlo porque deben competir con el grupo anterior por los mismos trabajos asalariados o para solicitar ayudas institucionales. Están en transición hacia el grupo 1, pero con un largo camino de aprendizaje por delante.

Las aisladas

Estas mujeres viven los parámetros culturales de sus comunidades de referencia y abundan más entre las magrebíes. La dificultad básica es el escaso conocimiento del idioma, pero existen otros factores de índole cultural, religioso y económico que refuerzan el aislamiento social de estas mujeres. En general, son dependientes de sus familias, no sólo a nivel económico, sino también social ya que apenas tienen contacto con la población local.

Las mujeres inmigrantes se enfrentan a tres tipos de desigualdades, que dificultan su integración a través del empleo y de la participación social:

- La desigualdad de género existente en el país de acogida. En España, las mujeres tienen mayores tasas de paro, existen ramas de actividad feminizadas como los servicios personales y el comercio, los salarios son entre un 20 y un 30 % inferiores a los de los hombres y el nivel de participación de las mujeres en los puestos de poder económico y político, están muy por debajo del que ocupan sus colegas masculinos.
- Desigualdad en función de las características personales de las inmigrantes. Factores como la raza y el desconocimiento del idioma ponen rápidamente en evidencia su condición de extranjeras; además, su nivel educativo suele ser inferior a la media del colectivo femenino autóctono, lo que les sitúa en una posición de desventaja añadida.
- Desigualdad de género en relación con su cultura de origen. El papel de la mujer en muchos de los países de origen, bien por tradición cultural o religiosa, es un papel subordinado al del varón y limitado a los espacios privados.

Estas desigualdades se superponen unas a otras convirtiendo a cada mujer inmigrante en candidata para formar parte de los grupos excluidos de las ventajas que disfrutaban los miembros integrantes de la socie-

dad de acogida. Por tanto es necesario organizar programas de intervención muy adaptados a la realidad de dichas mujeres. En definitiva, las presencias femeninas en los procesos migratorios se han visto reforzadas en los últimos años, si bien los modelos teóricos existentes todavía no han conseguido explicar sus dinámicas, su impacto multidimensional en aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, demográficos... En este sentido se hace patente la necesidad de adoptar enfoques más amplios e integradores en el estudio de los movimientos de población. En los últimos años se ha reconocido la invisibilidad que las mujeres migrantes han sufrido hasta ahora y la necesidad de considerar el género como una variable importante de estudio, a lo que ha contribuido, sin duda, la cada vez mayor presencia de las mujeres en el mercado laboral, en los flujos migratorios internacionales, en el desarrollo internacional. Las experiencias migratorias de las mujeres difieren de las vividas por sus compañeros varones debido a su diferente ubicación social, al distinto reparto de roles, a la división sexual del trabajo tanto a nivel nacional como internacional, lo que en muchas ocasiones va a perpetuar su situación de inferioridad que no se verá modificada si, previamente, no sale a la luz. Igualmente, como hemos reflejado anteriormente, su posición puede verse reforzada o mejorada a través de los modos de integración de estas mujeres en la sociedad de acogida.

Referencias bibliográficas

- ANDALL, Jacqueline (2000): *Gender, migration and democratic service*, Aldershot: Ashgate.
- ANTHIAS, F. y LAZARIDIS, G. (eds.) (2000): *Gender and migration in Southern Europe: women on the move*. Berg, Oxford.
- APARICIO, Rosa (dir.) (1998): *Identidad y género: Mujeres magrebies en Madrid*, Madrid: Dirección General de la Mujer.
- ARIÑO GIMÉNEZ, Pilar (1998): *Mujeres inmigrantes marroquíes en la Comunidad de Madrid. Identidad y problemática de integración*, Madrid: Fundación Humanismo y Democracia.
- BERGES LOBERA, T. (1993): «La inmigración filipina en la Comunidad de Madrid», en Carlos GIMÉNEZ ROMERO (coord.): *Inmigrantes extranjeros en Madrid*, tomo II, pp. 561-619. Comunidad de Madrid, Madrid.
- BLANCO, Cristina (2000): *Las migraciones contemporáneas*, Madrid: Alianza Editorial.
- BOYD, Mónica y GRIEGO, Elizabeth (2003): «Women and migration: Incorporating gender into international migration theory», Washington, D.C.: Migration Policy Institute (<http://www.migrationinformation.org>).
- BOYLE, P. y HALFACREE, K. (ed.) (1999): *Migration and Gender in the Developed World*, Londres: Routledge.

- BUIJS, Gina (ed.) (1993): *Migrant Women: Crossing Boundaries and Changing Identities*. Oxford: Berg.
- CABELLO, E. (1994): «Mujeres emigrantes marroquíes: un caso de segunda generación», en Víctor MORALES (ed.): *El desafío de la inmigración en la España actual: una perspectiva europea*. UNED, Madrid.
- CAMPANI, Giovanna (1995): «Women Migrants: from marginal subjects to social actors», en Robin COHEN: *The Cambridge Survey on World Migration*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 546-550.
- CASTLES, Stephen y MILLER, Mark (1993): *The Age of Migration*. Nueva York: McMillan.
- COLECTIVO IOÉ (2002). «Situación y problemática de las mujeres del "Tercer Mundo" que trabajan en España», en Seminario de Investigación para la Paz, CENTRO PIGNATELLI (ed.): *La inmigración, una realidad en España*, Zaragoza: Departamento de Cultura y Turismo, pp. 463-495.
- (2001): *Mujer, inmigración y trabajo*, Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- (2000): «Aproximación a los proyectos migratorios de las mujeres migrantes en España», en María-Angels ROQUE (dir.): *Mujer y migración en el Mediterráneo Occidental*, Barcelona: Icaria.
- (1997): *Exploración bibliográfica sobre inserción social y profesional de las mujeres inmigrantes en España*, disponible en www.nodo50.ioe.
- CONSTABLE, Nicole (1997). *Maid to Order in Hong Kong*, Nueva York: Cornell University Press.
- DIETZ, Gunther (2002). «Mujeres musulmanas en Granada: discursos de formación de comunidad, exclusión de género y discriminación etno-religiosa», en F. Javier GARCÍA CASTAÑO y Carolina MURIEL LÓPEZ (ed.): *La inmigración en España: contextos y alternativas*, Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 381-394.
- ESCRIVÁ, Angeles (2000): «The position and status of migrant women in Spain», en Floya ANTHIAS y Gabriella LAZARIDIS (eds.): *Gender and migration in Southern Europe: women on the move*, Oxford: Berg, pp. 199-225.
- GARCÍA-MINA, Ana y CARRASCO, M.^a Jesús (eds.) (2002): *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- GRASMUCK, S. y PESSAR, P. (1991): *Between Two Islands: Dominican International Migration*, Berkeley: University of California Press.
- GREGORIO, Carmen (1999): «Desigualdades de género y migración internacional: el caso de la emigración dominicana», en *ARENAL: Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 6, n.º 2, julio-diciembre.
- (1998): *Migración femenina: Su impacto en las relaciones de género*, Madrid: Narcea.
- HARZIG, Christiane (2001): «Women migrants as global and local agents. New research strategies on gender and migration», en Pamela SHARPE (ed.): *Women, gender and labour migration*. London: Routledge, pp. 15-28.
- HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette (1994): *Gendered Transitions*, London: University of California Press.

- JIMÉNEZ, Eva (1999). «Una revisión crítica de las teorías migratorias desde una perspectiva de género», en *ARENAL: Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 6, n.º 2, julio-diciembre.
- JIMÉNEZ ILLESCAS, Lidia (1996): *Estudio enfocado al colectivo de mujeres inmigrantes marroquíes en España: la mujer de Alhucemas*. Dirección General de Migraciones, Madrid (inédito).
- JULIANO, Dolores (2000): «Fronteras de género», en *MUGAK*, n.ºs 9/10, septiembre 9/marzo 2000, pp. 7-10.
- KELSON, Gregory A. y DELAET, Debra, L. (1999): *Gender and Immigration*, Nueva York: New York University Press.
- KOFMAN, Eleonore (2001): *Gender and International Migration in Europe: Employment, Welfare and Politics (Gender, Racism, Ethnicity)*. Londres: Routledge.
- (1999): «Female “Birds of Passage” a decade later: immigration, gender and class in the European Union», *International Migration Review*, vol. 33, n. 2, pp. 269-299.
- LÓPEZ, M. (2001): «Cambios de roles en las familias de minorías étnicas», en SETIÉN, M.L. y LÓPEZ MARUGÁN, A. (coords.): *El trabajo social en los proyectos de intervención con inmigrantes*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- LÓPEZ, A; SETIÉN, M.L.; ARRIOLA, M.J.; CELEDÓN, C. y RODRÍGUEZ, A. (2001): *Inmigrantes y mediación cultural: materiales para la formación*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- LUTZ, Helma (2002): «At your service madam! The globalization of domestic service», en *Feminist Review*, n.º 70, pp. 89-104.
- MARSEY, D. (1998): *Worlds in motion: understanding international migration at the end of the millenium*. Clarendon, Oxford.
- MARTÍN MUÑOZ, G. (1995): *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Fundación Pablo Iglesias, Madrid.
- MASSEY, Douglas S. et al. (1993): «Theories of International Migration: A Review and Appraisal», en *Population and Development Review*, 19, n.º 3, septiembre, pp. 431-466.
- MESTRE, Ruth (2001): «Inmigración, exclusión y género», en Natividad FERNÁNDEZ SOLA y Manuel CALVO GARCÍA (coord.): *Inmigración y derechos*, Huesca: Mira Editoriales, pp. 97-109.
- MOROKVASIC, Mirjana (1984): «Birds of Passage are also Women...», en *International Migration Review*, vol. 18, n.º 68, pp. 886-907.
- NASH, Mary (2000): «Construcción social de la mujer extranjera», en María-Angels ROQUE (dir.): *Mujer y migración en el Mediterráneo Occidental*, Barcelona: Icaria.
- OCDE (informe anual): *SOPEMI. Trends in International Migration*, Annual Report, París (www.oecd.org).
- OSO, Laura (1998): *La inmigración hacia España de mujeres jefas de hogar*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid: Instituto de la Mujer.
- PAJARES, Miguel (2000): *Inmigración y ciudadanía en Europa. La inmigración y el asilo en los años dos mil*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Madrid.

- PEDRAZA, Silvia (1991). «Women and Migration: The Social Consequences of Gender», *Annual Review of Sociology*, n.º 17, pp. 303-325.
- PHIZACKLEA, Annie (2000). «The politics of belonging. Sex work, domestic work: transnational household strategies», en *Trans-nationalism and the politics of belonging*, London: Routledge, pp. 120-145.
- (1996): «Migration and Globalization: a feminist perspective», ponencia presentada en *2nd Internacional Conference New Migration in Europe: Social Constructions & Social Realities*, Utrecht, 18-20 de abril.
- RAMÍREZ, Angeles (1998): *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*, Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- RAVENSTEIN, E.G. (1885): «The laws of Migration», *Journal of the Royal Statistical Society*, vol. 48 (2), pp. 167-235.
- RIBAS, Natalia (1999): *Las presencias de la inmigración femenina*, Barcelona: Icaria.
- ROQUE, María-Angels (dir.) (2000): *Mujer y migración en el Mediterráneo Occidental*, Barcelona: Icaria.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I.; RUIZ VIEYTEZ, E. y VICENTE TORRADO, T.L. (1999): *Los inmigrantes irregulares en España. La vida por un sueño*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALIH, Ruba (2001). «Moroccan migrant women: transnationalism, nation-states and gender», en *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 27, n.º 4, pp. 655-671.
- SANTAMARÍA, E. (1997): «Inmigración no comunitaria: relativismo cultural y construcción de género», en *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 13, n.º 3, pp. 71-83.
- SETIÉN, María Luisa (2003): «Mujeres, inmigración y pobreza», *Letras de Deusto*, vol. 33, n. 99, pp. 191-202.
- SETIÉN, María Luisa y LÓPEZ MARUGÁN, Arantza (eds.) (2002): *Mujeres inmigrantes y formación: perspectivas europeas*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- SIMON, Rita J. (2001): *Immigrant Women*, London: Transaction Publishers.
- (1993) «Sociology and Immigrant Women», en *Rabbis, Lawyers, Immigrants, Thieves: Exploring Women's Roles*, Westport: Praeger, pp. 75-88.
- SIPI, Remei (1997): *Las mujeres africanas: Incansables creadoras de estrategias para la vida*, Hospitalet: Ed. Mey.
- SOLÉ, Carlota (1994): *La mujer inmigrante*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- SORIANO MIRAS, Rosa M.^a (2001): «Autopercepción subjetiva de la inmigración: la mujer marroquí», en *Ofrim Suplementos*, n.º 8, pp. 143-162.
- SUTCLIFFE, Bob (1999): «Género y migración», en *Nacido en otra parte*, Bilbao: Hegoa.
- TIENDA, M. y BOOTH K. (1991). «Gender, migration and social change», en *Internacional Sociology*, vol. 6, n.º 1, pp. 51-72.
- UNITED NATIONS (2002): *International Migration Report: 2002*. New York: Department for Economic and Social Information and Policy Analysis Population Division.
- (1995): *International Migration Policies and the Status of Female Migrants. Proceedings of the United Nations Expert Group Meeting on International*

- Policies and the Status of Female Migrants*, New York: Department for Economic and Social Information and Policy Analysis Population Division.
- (1994). *The Migration of Women. Methodological Issues in the Measurement and Analysis of Internal and International Migration*. Santo Domingo: INSTRAW.
- VARONA, M. y DAOLIO, N. (1994): *Inmigración en España: femenino y plural*. Federación de Mujeres Progresistas, Madrid.
- VICENTE, Trinidad L. (2003): «Women migrants: invisible or creative actors?», en D. TURTON y J. GONZÁLEZ: *Immigration in Europe: Issues, Policies and Case Studies*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 235-249.
- (2003): «España, país de inmigración femenina», *Letras de Deusto*, vol. 33, n. 99, pp. 137-172.
- (2002): «Presencias y ausencias de las mujeres en los movimientos migratorios», en SETIÉN, María Luisa y LÓPEZ MARUGÁN, Arantza (eds.) (2002): *Mujeres inmigrantes y formación: perspectivas europeas*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 29-42.
- WILLIS, K. y YEOH, B. (ed.) (2000): *Gender and Migration*, Cambridge: University Press.
- YAGO SIMÓN, Teresa (2002): «Inmigrantes y además mujeres», en Seminario de Investigación para la paz, CENTRO PIGNATELLI (ed.): *La inmigración, una realidad en España*, Zaragoza: Departamento de Cultura y Turismo, pp 443-461.
- ZLOTNIK, Hania (1995): «The South-to-North Migration of Women», en *International Migration Review*, vol. 29, primavera, pp. 229-254.

2.

El caso Mamadu

José María García Zapico

Universidad de Deusto - Bilbao.
Doctorando - Dpto. de Antropología
huzaga@telecable.es

Partir duele, y ver partir a otros también duele y, a veces, mucho.

R. y L. Grinberg

Introducción

Este artículo relata un episodio del proceso migratorio de jóvenes inmigrantes de origen africano hacia un territorio que se convierte de lugar de paso en lugar de destino. Esta narrativa corresponde a un fragmento de un trabajo de campo, que, como antropólogo, desarrollé en el norte de España. El espacio es vivenciado desde la ilegalidad. A la ausencia de identidad se añade un conjunto de pérdidas que ponen de relevancia la importancia del cuerpo en el proceso migratorio, no sólo como elemento transportador de fantasías sino también en cuanto soporte físico. La emergencia de los trastornos como la soledad, el aislamiento social, la depresión, el VIH positivo o las enfermedades de origen tropical que se manifiestan en este itinerario van a condicionar su futura integración social. Este caso paradigmático nos confronta con la complejidad de los procesos migratorios y la necesidad de facilitar espacios de acogida que contribuyan en la mediación de estos procesos.

1. El caso

Conocí a Saberi y a Mamadu como consecuencia de un desalojo. Ambos procedían de Camerún y habían llegado al norte siguiendo la

ruta Youandé-Paris-Madrid. Mamadu había salido 6 meses antes que Saberi y permaneció en París hasta su llegada. Mamadu¹, de 36 años, 1,94 m de altura, fue un joven empresario muy sobresaliente que llevaba los negocios de la familia de su mujer. Tuvo la mala fortuna que su mujer falleció a causa de una enfermedad cardíaca que padecía desde la infancia y un mes después falleció también su hija pequeña que tenía entonces dos meses. Ante el impacto de estas muertes fue acusado, por los familiares de su mujer, de ejercer la brujería y de poseer un espíritu maligno; este hecho fue tan grave que los parientes decidieron expulsarlo de la empresa. El suceso de la muerte cerró todas las posibilidades de desarrollarse empresarialmente en su país, a causa de que el sistema étnico impide competir en estas circunstancias cuando eres estigmatizado como brujo.

Mamadú conoció a Saberi, dos meses antes de morir su mujer². Mamadu vivía entonces en Douala y viajaba por razones comerciales todas las semanas a Youandé. Saberi ejercía la prostitución desde los dieciséis años en un establecimiento de Youandé. Abandonó su domicilio, siendo adolescente, con la finalidad de desarrollarse independientemente del grupo familiar. La madre de Saberi, una trabajadora social de Youandé acogió en su casa a Mamadu, donde estuvo alojado durante tres años y vivía como pareja con su hija. Saberi tuvo de adolescente un hijo que nunca atendió, su padre se hizo cargo de la tutela y emigró con él a Alemania. Saberi y Mamadu se plantearon iniciar el proyecto de emigración como pareja hacia Europa a petición de Nangabané hermano de Mamadu, que reside desde hace años en Madrid. En París Mamadu se aloja en la casa de una tía, allí le comunican que la empresa le liquida la deuda por el despido, y aunque no representa la

¹ Mamadu es bamileké, nace en Youandé y es cedido desde su infancia al cuidado de la hermana de su madre. Reside en Douala hasta los 6 años, después se traslada a Bafoussam hasta los 12 años, de aquí nuevamente se desplaza a Bertoua hasta los 15 años, regresando a Douala hasta los 18 años, finalmente a los 33 años se instala en Youandé desde donde las circunstancias sociales precipitan su emigración a petición de su único hermano residente en España.

² Hasta entonces había tenido tres mujeres, con ninguna de ellas formalizó el matrimonio civil ni llevó a cabo el ritual de petición a sus familias. A los 18 años tuvo su primera esposa, esta es una mujer douala, de ella nació una niña que actualmente tiene 14 años; a los 22 años tiene su segunda esposa, es una mujer bamileké, tiene con ella otra niña que en el momento presente cumple 10 años. A los 26 años convive con su tercera esposa, es hausa, su familia de origen vive en el entorno del lago Chad, tienen dos hijas, la primera cumplió los 7 años y la segunda fallece al mes de morir la madre. Las hijas de las dos primeras mujeres son cuidadas por la madre de Mamadu, la última fue recogida por el grupo hausa que le prohíbe contactar con él para evitar los efectos negativos de la brujería que según este grupo posee Mamadu.

totalidad de la misma, la dan por concluida en la cuantía que ellos estipulan. Ese dinero es el que permite a Saberi poner en marcha el primer viaje de su vida fuera de Camerún. A los 33 años, y pletórica de fantasías, inicia el proceso migratorio.

En París tuvieron problemas y se trasladaron a Madrid con el hermano de Mamadu, quien vivía con una mujer española, María, desde hacía 5 años. María se había quedado viuda a los 43 años, tenía dos hijos de 17 y 15 años; su compañero un conocido cirujano, falleció repentinamente de un infarto. Conoció al hermano de Mamadu, de 30 años que se encontraba en ese momento separado y con dos niños de 6 y 10 años y decidieron compartir su vida. En la casa habitan en total los hijos de ambos y esperan la adopción de otro niño procedente del Camerún.

Para Mamadu sólo un 10 % de la población de Camerún vive bien, el otro 90 % sobrevive como puede y ello está muy determinado por la etnia a la que se pertenece. Estas circunstancias socioeconómicas determinan el futuro de la gran mayoría de los habitantes de su país. Unas cincuenta personas de su grupo están pendientes del éxito o fracaso de su migración.

En Madrid Saberi tiene una intervención ginecológica y le extirpan un ovario. Durante su estancia, la relación de Saberi con la familia de Mamadu se deteriora y retorna el conflicto. Es una relación que nunca fue aceptada por la familia de Mamadu. Saberi se siente aislada y desatendida, sólo María muestra un incondicional apoyo afectivo. Cuando se recupera deciden viajar hacia otro lugar alternativo y el destino, entonces, es el norte, pues Saberi³ tiene noticias de un grupo de Camerunenses que residen allí. Transcurridos diez días, sin papeles, sin expectativas de trabajo, el grupo de connacionales⁴ que participan en actividades de blanqueo de dinero y tráfico de drogas, exigen a Mamadu su integración en estas tareas⁵. Su negativa y la simultánea seduc-

³ Saberi es zingui, uno de los grupos beti de origen bantu. Su padre es zingui también y su madre bamileké. Su padre fue militar y nunca vivió con su madre. En la actualidad ya ha fallecido.

⁴ En este piso viven dos hombre y una mujer. Uno de los hombres es bamileké y el otro manguisa, un grupo también perteneciente a los beti de origen bantú La mujer es ewondo. Una segunda mujer bamoun, compañera del hombre manguisa visita frecuentemente la vivienda y forma parte de la red de apoyo.

⁵ El espacio de tráfico de estupefacientes de este grupo es un territorio muy quemado por la policía. Este hecho está reconocido socialmente desde hace años. Nadie podría actuar en esta zona sin su consentimiento, lo que plantea la hipótesis de la renovación, bajo control policial, de los grupos locales de distribución de drogas por grupos de inmigrantes.

ción hacia uno de los componentes del grupo que ejerce Saberi, encoriza a la compañera de éste y provoca definitivamente el desalojo.

Kasselem, ante la gravedad de la situación, me solicita ayuda. Kasselem, de origen nigeriano, es el líder yoruba que dirige la comunidad africana, en esta asociación me he incorporado como colaborador y formo parte de su junta gestora. Este grupo nace alrededor de la personalidad de Kasselem y de su liderazgo. Como líder es muy integrador con todos los grupos de inmigrantes, cualquiera que sea su procedencia. Mantiene buenas relaciones con los inmigrantes latinoamericanos, con los procedentes de los países del este o asiáticos. Recientemente adquirió un locutorio a Uanane, un senegalés que lo puso en venta al tener éxito en su ascensión empresarial con una empresa de importación de productos de hostelería hacia Dakar. El locutorio le ha permitido a Kasselem incrementar la influencia de poder sobre los diferentes grupos y realizar intercambios de ayuda y colaboración con los ilegales o sin papeles.

La demanda de Kasselem me obligó a movilizar recursos a los que nunca hubiese accedido si no fuese por el nivel de urgencia con que se planteaba. A su vez, en esos días, tuve conocimiento que una mujer buscaba una cuidadora para su madre, una anciana empresaria de 82 años, que residía sola en su domicilio, muy enferma, con un difícil carácter que había conducido al fracaso a todo el servicio doméstico hasta entonces contratado, porque en realidad lo que deseaba era vivir y ser cuidada sólo por su hija.

Cuando recogí a Saberi y Mamadu, los connacionales cameruneses habían tirado sus maletas a la acera y fueron desalojados con violencia. Ese mismo día, Saberi podía incorporarse en el servicio doméstico, en régimen interno y Mamadu desplazarse a otra vivienda de residentes africanos. Había una cierta confusión en el ambiente y las soluciones al conflicto no aseguraban eludir la emergencia de nuevos problemas.

Las decisiones definitivas se adoptaron en el locutorio, en la peluquería, un espacio intermedio entre las cabinas telefónicas y los ordenadores, un habitáculo sin puertas y por el que transitaban las miradas de todos los clientes, éste es el lugar donde la asociación realiza sus reuniones, en él nos convocamos con urgencia Kasselem, una médica que lleva varios años colaborando con la comunidad africana y yo. La demanda de servicio doméstico en régimen interno implicaba dos puestos de trabajo para cubrir toda la semana. Un puesto de trabajo cubriría de lunes a viernes y otro el fin de semana. La médica había presentado a Meba, una inmigrante de las Islas San Mauricio para cubrir el fin de semana. Su interés en que se aceptase su propuesta tenía

relación con la historia dramática de esta mujer, sobre la que ejercía una función de tutoría. Meba vivía con su hijo de cuatro años en una casa de acogida para mujeres maltratadas, con una identidad protegida. Meba se casó con un hombre del norte que había viajado a las islas San Mauricio. Cuando decidió poner en marcha el proceso migratorio abandonó a su familia y su trabajo en una empresa de tejidos de su tío, en la que llevaba siete años con una gran competencia gestionando el departamento de ventas de ropa de una marca francesa. Poco tiempo después de su llegada la relación con el grupo familiar de su marido se desarrolló de un modo dramático, los servicios sociales tuvieron que intervenir cuando alguien dió la alarma ante el deterioro de la situación. Meba fue recuperada de una habitación donde sus suegros la encerraron; apenas la daban de comer y le ocasionaron un grave daño físico y psicológico. Meba es una mujer inteligente, con una gran capacidad analítica y asociativa, muestra un fuerte deseo de superarse y de obtener un nivel de autonomía que le permita ver un poco de luz en este submundo donde está atrapada. Es asertiva en un medio favorable y parece responsable con sus compromisos.

La tutora de Meba, Saberi, Mamadu y yo, viajamos a la villa de la anciana empresaria para realizar la presentación de los nuevos contratos. La tutora desea supervisar todos los pasos que va dando Meba en su proceso de recuperación. Por su parte Mamadu también quiere asegurar que el destino de Saberi es un espacio seguro y tranquilo. En la villa fuimos recibidos por la anciana y su hija. La recepción fue acogedora. No parecía que la mujer se sobresaltase con tantas personas de color. Sorprendentemente pareció que lo valoró positivamente. Su hija presentó la vivienda y explicó las normas de funcionamiento de todo el hogar, electrodomésticos, vitrocerámica digital, lavadora, calefacción etc... Saberi y Meba se situaron adecuadamente en este nuevo escenario. Pero la parte esencial de este contrato era cómo abordar los cuidados de su madre, una anciana que había padecido una trombosis y tenía un complejo tratamiento farmacológico con controles de Sintrom semanales y visitas ambulatorias periódicas. Una paciente con un nivel de angustia elevado, con alteración del ciclo vigilia-sueño y con una intensa relación de dependencia hacia sus cuidadoras. Una de las mayores dificultades que se planteó fue que durmieran en su misma habitación, pues la angustia ante la muerte le impedía soportar la soledad.

La médica se comprometió a suministrarle flores de Bach, medicamento inofensivo y sin efectos secundarios, que mejoraría su carácter y le aliviaría su angustia. Aceptamos que durante los primeros días Saberi y Meba compartieran la habitación, pero con el compromiso de desplazarse a otra individual, una vez controlaran la rutina cotidiana de

este hogar. Este hecho nunca llegó a producirse porque los lamentos de la mujer cuando se intentaba la separación impedían llevarla a cabo. Hacía meses que la anciana no realizaba ninguna revisión farmacológica por lo que propusimos a su hija un reconocimiento médico con un especialista. Nos extrañaba que entre los fármacos incluyesen Risperdal un antipsicótico de última generación y que el doblegamiento corporal fuese tan pronunciado. Nos comprometimos entonces a realizar esta gestión. El encuentro concluyó de un modo satisfactorio para ambas partes, Saberi quedaba alojada en este nuevo domicilio y Meba comenzaría su primer trabajo desde su ingreso en la casa de acogida para mujeres maltratadas. La visita concluyó con el compromiso de un programa de seguimiento que permitiría dialogar sobre las dificultades que fuesen emergiendo.

Una vez realizada la despedida trasladé a Mamadu al locutorio donde le esperaba Kasselem; era su primera separación de Saberi desde su reencuentro. En el viaje de regreso Mamadu narró que llevaba tres días sin comer, pues antes del desalojo, al carecer de medios económicos, sólo les daban café para sostenerse. Este hecho me afectó y decidí invitarle a cenar. Mamadu era un hombre abatido y golpeado. El viaje comenzaba a deteriorar sus expectativas de supervivencia; la angustia y los sentimientos depresivos se instalaban en su mirada y en su expresión, era un hombre acorralado por las circunstancias.

Kasselem me informó que Saberi y Mamadu habían vivido mi presencia en este momento tan crucial de sus vidas, en el que habían tomado la decisión desesperada de salir hacia Francia o Alemania en busca de alguna posibilidad de supervivencia, como la aparición de un ángel o un dios que los rescatara de la caída sin retorno en la que se encontraban.

* * *

La anciana presionó desde el primer momento a Saberi y Meba con una conducta regresiva, que facilitó nuevas áreas de dependencia. La mujer precisaba ser atendida inicialmente para cocinarle los alimentos, pero definió la nueva relación en alimentarla directamente porque comenzó a quejarse de la inmovilidad de un brazo. En todo momento reclamaba la presencia de su cuidadora y poco a poco cerraba el cerco del espacio hasta la reclamación de que no la abandonasen durante toda la noche. Su médico de cabecera era una médica de familia que la abordaba amablemente, pero generaba gran desconfianza en su hija por las decisiones que adoptaba. En el último año no se había revisado el tratamiento por lo que poseía una lista interminable de fármacos

que en alguno de los casos eran redundantes en la eficacia sobre la patología que trataban de combatir. Después de una semana Saberi no había dormido apenas y Meba mostraba los primeros signos de que esta experiencia le desbordaba. Saberi le sugirió a Meba que pensara en la anciana como si se tratara de su abuela enferma, pues le aliviaría la presión emocional que soportaba.

Realicé la primera supervisión al finalizar la semana, pero hablaba a diario con Saberi por teléfono para que me comentara cómo se desarrollaba esta relación. La anciana manifestaba un fuerte nivel de angustia con quejidos inespecíficos y solicitaba reiteradamente ser vista por un médico porque no se encontraba bien, «me voy a morir». Su hija consideraba que esta queja crónica se había instalado en el último año y la vivía a diario. Frecuentemente exclamaba «nadie sabe lo que yo padecí con mi madre; si esto no resulta la enviaré a una residencia». Le sugerí la necesidad urgente de concertar en privado una valoración médica con un especialista reconocido para definir el estado actual y descartar cualquier proceso patológico que pudiese estar latente.

Cuando entrevisté a la anciana me informó que Pemo era excelente, que la trataba muy bien y era muy cariñosa, sin embargo Meba era también diligente, pero más seria y distante. ¿Quién es Pemo? Pemo es Saberi. ¿Te llamas Pemo, Saberi? Sí, así es como me llama mi familia en Camerún. Tuve interés en conocer qué estrategia estaba desarrollando Saberi para sobrevivir a esta relación durante los cinco días de la semana. Percibí entonces dos conductas significativas, Saberi comenzó a ajustar su ciclo vigilia-sueño al de la anciana y neutralizaba su carácter exigente con una relación afectiva muy fuerte, le acariciaba la cara, le peinaba, le sonreía cuando se enfadaba y le hablaba asertivamente cuando tenía que realizar alguna tarea de cuidados. Esta conducta neutralizó la transferencia negativa que habitualmente la anciana proyectaba sobre sus cuidadoras y que reproducía la relación conflictiva que toda su vida había desarrollado con su hija. Finalmente las cuidadoras, agotadas, la abandonaban y se iban del hogar como tantas veces había sucedido con su hija, a quien nunca pudo retener. Pemo, tal vez ayudada por su necesidad de supervivencia, captó el mundo interno de la anciana y posibilitó el afloramiento emocional que dio lugar a un posterior vínculo afectivo.

Las supervisiones continuaron semanalmente durante el primer mes. Mientras Pemo hizo una rápida adaptación, Meba introducía un nuevo conflicto llevando a su hijo el fin de semana a cuidar a la anciana. A pesar de sus intentos no siempre lograba que alguien pudiese hacerse cargo de su custodia, pues la casa de acogida de mujeres maltratadas no parece disponer de una guardería. Esto se convirtió en algo

sumamente difícil de resolver, manteniéndose el problema hasta su abandono. Al mes, muy agobiada, decidió suspender el trabajo; le resultaba muy difícil relacionarse con una persona anciana y conflictiva, no sabía cómo hacerlo. Ante esta situación convocamos una reunión en la peluquería del locutorio, Kasselem, la médica y yo, para abordar el abandono de Meba.

Era importante y necesario en estas circunstancias desculpabilizar a Meba quien se podría sentir incompetente y fracasada. Meba nos explicó que ella había sido muy buena durante siete años en el negocio familiar, pero para esta situación no estaba preparada. Pensaba que era mejor abandonar, en este momento, porque la anciana le desbordaba. Se pensó para ella en programas alternativos que iniciaría en unos días.

* * *

Centrado en el seguimiento del programa de cuidados a la anciana me olvidé de Mamadu. Cuando le pregunté a Saberi por Mamadu me informó que se encontraba mal, estaba pensando en irse a Madrid porque aquí no encontraba nada, no tenía dinero, papeles, trabajo y en el piso donde se quedaba, una de las mujeres se quejaba de su inoperancia, presionando al resto para que se le expulsara. Vivía con un grupo de la etnia fang⁶ procedente de Guinea. Cuando encontré a Mamadu estaba en malas condiciones físicas y decidí entonces buscarle un lugar alternativo.

En aquellos días contacté con los responsables de un programa de reinserción social de la prisión y me informaron de la existencia de un viejo sacerdote que acogía a ilegales en una antigua casa rectoral que estaba rehabilitando con la colaboración de un grupo de presos. Ellos me facilitaron los trámites y pude acordar con este sacerdote una estancia de tres meses para Mamadu mientras encontraba otro destino.

Cuando fui a recoger a Mamadu para su traslado, se presentó en el portal sin sus bolsas de ropa. Le pregunté por qué no las traía, me contestó que otro día vendría a por ellas. Intuí que la ropa se la estaba reteniendo el grupo fang y le pedían dinero a cambio. Mamadu había sido alojado por un grupo étnico próximo a los bamileké y le exigían 60 euros por los seis días que se había quedado en la casa. Me pareció des-

⁶ Este grupo es originario de los límites fronterizos entre Camerún y Guinea. A ambos lados de la frontera habitan los fang que se sienten camerunenses a pesar de las divisiones fronterizas artificiales que surgen como consecuencia de la época colonial. La etnia fang está estigmatizada como grupo violento; a pesar de ello este grupo con el que residía Mamadu no era muy agresivo.

mesurada la posición del grupo, pues actuaba en la lógica depredadora de aprovecharse al máximo de la víctima. Le dije que iba a subir a recoger la maleta porque quería identificarles. El me pidió que lo dejara, otro día vendría a por ella. Me recibió un hombre del grupo que se echó a continuación sobre un sofá y se tapó con una manta; daba la impresión que ocultaba algo debajo. Le pregunté dónde estaba la maleta de Mamadu. Me respondió que Mamadu ya sabía que si no pagaba 60 euros la ropa no se le entregaba. La posición fue dura y violenta, no hubo posibilidad de modificarla, opté por pagar e iniciar el traslado.

En la casa rectoral nos esperaba Kasselem y el viejo sacerdote. La habitación donde se alojaba Mamadu, y Saberi en sus períodos de descanso, había sido preparada por los presos de la cárcel que participaban en el programa de reinserción social. Era una habitación amplia y con todas las comodidades básicas necesarias. El acuerdo de la estancia fue fijado por un tiempo de tres meses, pues eran las expectativas que teníamos para iniciar la rehabilitación de una casa de acogida destinada al servicio de los proyectos de la comunidad africana.

El viejo sacerdote presentó a Mamadu a los inmigrantes que le acompañarían durante su estancia. En este momento habitaban la casa un biafreño y dos marroquíes, que habían logrado normalizar sus papeles tras el periplo migratorio por el que la mayoría transita. Le informaron del sistema normativo de mantenimiento y de las aportaciones económicas con las que debería contribuir desde el primer día que percibiese algún ingreso; hasta entonces, sus carencias económicas podría compensarlas con tareas de rehabilitación del edificio y la finca. Mamadu quedaba a cargo del viejo sacerdote y de Kasselem.

* * *

El abandono de Meba nos obligó a realizar una nueva oferta de trabajo entre el grupo de mujeres africanas. En aquel momento y ante la urgencia de los hechos, sólo una mujer del grupo manifestó su disponibilidad. Se llamaba Fátima, es saharauí, tiene dos hijos de cuatro y seis años, está separada y carece de papeles. Su interés se basa fundamentalmente en la resolución de la legalización. Actualmente trabajaba en la limpieza de un restaurante en un régimen de explotación y sin ninguna posibilidad de que le resolvieran su situación jurídica. Como tantas mujeres, estaba atrapada en un espacio de marginación laboral del cual es muy difícil de salir sin ayuda exterior. El contrato de fin de semana implicaba la gestión de sus papeles para acceder a una regularización laboral. Fátima, tras el conflicto saharauí con Marruecos, quedó desplazada en la zona argelina, su formación se orientó en lengua

francesa y gracias a la ayuda del gobierno argelino desarrolló los estudios de profesora en literatura árabe. En la actualidad vive con su hermana Adama que recibió la ayuda del gobierno cubano, como tantos otros niños saharauis y se formó como psicóloga infantil en la Habana. Adama está desarrollando su tesis doctoral a través de un convenio con el gobierno español sobre la inmigración infantil. La beca de Adama permite a su hermana y sus hijos supervivir en estas circunstancias. En la actualidad, como previsión de futuro ha comprado un locutorio y se ha volcado en esta iniciativa empresarial.

Fátima es una mujer cuyo rostro está marcado por el sufrimiento, ha tenido experiencias de vida tal vez fuertes cuyas heridas aún no han sido elaboradas. Por ello su estado emocional cambiante alterna la amabilidad con la dureza que se acompaña de una mirada fría y dura. Recientemente ha tenido una experiencia laboral en el cuidado de una anciana con Alzheimer en su fase inicial. Ha fracasado, pues su brusquedad le impidió tener una relación de empatía en el ámbito de trabajo. En ocasiones se obstina en realizar tareas, erróneamente resueltas, desentendiéndose del significado y de la repercusión que tenían para su estima laboral. Como consecuencia de estas conductas fue despedida por su inadecuación en la atención a esta anciana.

Esta nueva oferta le aportaba la oportunidad de mostrar que había analizado, corregido e integrado las dificultades de su experiencia anterior y le permitiría dar un sentido diferente al trato con mujeres ancianas con trastornos incipientes de demencia. Fátima fue presentada a la anciana, quien la recibió con amabilidad, y comenzó esta nueva tarea con grandes expectativas de resolver su situación jurídica.

* * *

El viejo sacerdote presionaba sobre la desocupación de Mamadu. La asociación, a pesar de su indigencia, proyectaba programas que pudiesen facilitar la conclusión del proceso migratorio con la integración laboral. Había varias propuestas y, entre ellas, la que más afectaba a Mamadu era un proyecto de empresa de servicios para la conservación de casas y fincas en el medio rural. En diferentes zonas costeras se había producido una migración urbano-rural con la emergencia urbanística de la segunda vivienda. Las clases medias invertían el excedente de sus beneficios en proyectos constructivos con toda la significación simbólica que representaba el concepto de la casa. Una vez finalizado el proyecto, el entorno rural se confrontaba con la idealización de los espacios que habían sido representados en las fantasías de los urbanos que se veían desbordados ante esta nueva realidad por tantas tareas de

mantenimiento, que obstaculizaban el disfrute edénico perseguido en estos nuevos lugares. Como consecuencia la demanda de ayuda era contestada por una oferta, en algunos casos inexistente y en otros abusiva económicamente, quebrando la confianza de los potenciales clientes. Este proyecto empresarial nació situándose en el lugar del otro, teniendo en cuenta sus necesidades y los límites que permiten negociar una transacción duradera y beneficiosa para ambas partes. El primer producto que vende este servicio es «confianza», garantizada por una tutoría que se constituye en la base de una relación contractual proyectada de manera generalizada a todas las tareas demandadas. Mamadu inició la fase experimental de su proyecto empresarial en una localidad costera. Poco a poco fué incorporando nuevas fincas al programa de esta empresa de servicios que está teniendo muy buena acogida. Da la impresión que este nuevo espacio se está constituyendo en un punto de inflexión de su caída libre en la marginación social.

* * *

La llegada de Fátima no resolvió el desencuentro entre la anciana y Meba sino que incrementó las quejas por las inadecuadas atenciones que ésta recibía. Fátima mostró que su carácter hosco y brusco no había sido condicionado por el incipiente alzheimer de su anterior experiencia, sino que éste formaba parte de su personalidad compleja y conflictiva. En ocasiones parecía que transitaba en otros mundos mucho más lejanos que la realidad a la que diariamente se tenía que enfrentar. Su primer grave error consistió en alterar la dosis de Sintrom suministrada a la anciana, lo que precisó la intervención urgente del médico de cabecera. Fue un sobresalto que no tuvo más transcendencia que suspender durante dos días la administración del fármaco.

Pemo que ya había consolidado su competencia y un fuerte vínculo afectivo con esta anciana comenzó a quejarse de la conducta incorrecta de Fátima, poniendo de manifiesto sus confusiones, su desidia, su mal humor y el incumplimiento del horario en los cambios de fin de semana. A estas alturas Saberi-Pemo conocía con precisión el circuito sanitario por el cual debía de acudir la anciana, tanto en su régimen ambulatorio como hospitalario. Recogía directamente sus recetas, estaba pendiente de los controles analíticos y resolvía correctamente cualquier trámite hospitalario. Diez días después la anciana, estando bajo el cuidado de Fátima durante la noche, a las dos de la madrugada, intentó levantarse para ir al baño y se cayó al suelo. La caída le causó fuertes dolores, fue atendida por la médica de cabecera al día siguiente, quien

diagnóstico varias contusiones sin fractura y prescribió el reposo en la cama durante unos días. Esta caída deterioró definitivamente la relación entre Saberi y Fátima. A los incumplimientos y demoras en los cambios de turno, se añadía una negligencia en los cuidados que Saberi no toleraba. La anciana se quejaba de Fátima, y Saberi confirmaba las causas que ésta exponía. A las tres semanas de su estancia, la hija de la anciana decidió expulsar a Fátima. Este hecho generó una confusión en la comunidad africana por la posición de Pemo en el conflicto, a pesar de que la hermana de Fátima reconociese las dificultades que ésta estaba planteando también en otros trabajos alternativos.

La partida de Fátima dejó a Saberi como única cuidadora de la anciana. Esta situación introducía nuevos problemas, pues ante la dificultad de una nueva búsqueda, Saberi a pesar de su voluntariedad, no podía hacer frente durante mucho tiempo a una continuidad de cuidados sin la interrupción de algún descanso. Pocos días después la anciana bajo los cuidados de Pemo, mientras ésta bajaba la basura al atardecer, intentó levantarse para atender una llamada de teléfono de su hija y se precipitó nuevamente al suelo. Pemo asustada ante esta situación llamó a la médica de cabecera, quien valoró contusiones y prescribió nuevamente reposo. Los dolores no cedían y las quejas de la anciana persistieron sin remitir. Pemo alertada por la insistencia de los lamentos decidió por su cuenta llamar a una ambulancia y presentarse en el servicio de urgencias donde la diagnosticaron de múltiples fracturas en la pelvis, costillas y mano. La anciana permaneció internada en una sala del hospital; pero a los pocos días presentó una descompensación cardiovascular y la ingresaron en la UVI.

En estas circunstancias, yo iniciaba un viaje de reencuentro familiar con parientes que habían emigrado a USA y, antes de mi partida, solicité a la hija de la anciana que si se producía un desenlace no deseado con su madre, protegiese a Pemo hasta mi retorno. La anciana murió la misma semana de mi regreso. Visité a su hija una semana después de mi llegada, aunque telefónicamente ya había mantenido un contacto dándole el pésame por la muerte de su madre. Me informó que Pemo la estuvo atendiendo en todo momento en la habitación, excepto durante diez días, pues a su vez tuvo que ser ingresada también en el mismo hospital por un problema ginecológico. No obstante, desde su habitación, transgrediendo las normas del centro, acudía a velarla todo el tiempo que las enfermeras se lo toleraban. Su madre murió cogiéndole la mano a Pemo y comunicándole que se moría.

En el entierro, la familia situó a Pemo en el primer banco de la iglesia junto a la primera línea de familiares. La hija, en agradecimiento, la llevó a su domicilio donde la alojó esperando mi retorno.

El ingreso de Pemo en el hospital fue determinante en la irrupción de una inesperada información sobre su estado de salud. El ginecólogo, tal vez como consecuencia de la entrevista médica solicitó una ampliación analítica para descartar el VIH. El resultado VIH fue positivo y causó una fuerte reacción en todas las personas que la atendían. Ella respondió a esta nueva dificultad solicitando al equipo médico que no se le informara de este resultado y asimismo pidió a la hija de la anciana que guardara la misma discreción. Algunos responsables del hospital interpretaron que la solicitud analítica de descartar un VIH no estaba enmarcada en el protocolo del cuadro ginecológico que presentaba y la decisión de desvelar esta situación ocultaba sentimientos racistas y xenófobos. Esta respuesta emocional de alguno de los miembros del personal se desvinculaba de sus efectos médicos y trataba de proteger socialmente a la persona afectada. Otros se sorprendían del deseo de ocultación de Pemo, pues lo valoraban como una deslealtad ante la persona que la tutelaba. La hija de la anciana, paradójicamente, a pesar de su mentalidad conservadora protegió esta información durante unos días, evitando su comentario y cuidando a Pemo, en su domicilio. En estas circunstancias los vínculos afectivos traspasaban las fronteras étnicas y culturales, con la finalidad de proteger el efecto social negativo que el resultado difundido en la comunidad podría provocar.

El hecho me pareció grave y solicité la historia clínica y el informe de las diferentes pruebas analíticas. Las pruebas analíticas estaban muy alteradas y sorprendía que de ellas no se derivase un protocolo de actuación que se hiciese cargo de las posibles patologías latentes. La imagen que proyectaba el sistema de salud ante estos cuadros patológicos es el de un sistema escindido en departamentos estancos, cuya comunicación queda determinada por el arbitrio de los individuos.

Establecí un acuerdo con la hija de la anciana para que permaneciera en su domicilio hasta finalizado el mes. Esto nos daría tiempo para disponer de una habitación en la Casa de Acogida de Inmigrantes Africanos.

* * *

Mamadu estabilizó su alojamiento en la casa rectoral y desde este lugar se trasladaba hasta las zonas de trabajo con la finalidad de incrementar su cartera de clientes para su proyecto de empresa de conservación de fincas y jardines. Saberi decidió abandonar a Mamadu cuando consolidó su contrato de setecientos euros al mes. Esta cantidad supone un estatus económico y social muy importante en su tierra de

origen. Mamadu opinaba que el abandono estaba alimentado por la fantasía de casarse con un hombre blanco, pues con ese dinero podría acceder a él. Saberi nunca más regresó a la casa rectoral. El viejo sacerdote me advirtió que cuando los veía caminar Saberi lo hacía muchos metros por detrás y observaba que prácticamente no intercambiaban palabras. Durante esta estancia se consolidó el distanciamiento y la separación de ambos. A pesar de ello mantenían contactos y encuentros periódicos. Mamadu comentaba que no entendía nada, pues había dado toda su vida por recuperar a esta mujer, le había dado todo su dinero en contra de la familia, le había abierto su corazón como nunca lo había hecho con nadie y ahora cuando necesitaba algo de ayuda lo abandonaba. El interpretaba que lo único que a ella le interesaba era «dinero, dinero y dinero...». Había conseguido frenar este impulso de irse con hombres por dinero en Youandé, a costa de incluirla en los viajes de negocio e impedir que se dispersara. Pero todo lo que había logrado entonces, se desmoronaba en un instante. Mamadu se mostraba contrariado y confuso, no entiendo, no entiendo... reiteraba.

La estancia en la casa rectoral fue alterada por la visita inoportuna de un primo, un hombre que pertenecía en origen al mismo grupo étnico⁷. Era una persona de su mismo poblado que vivía y trabajaba en Bilbao. Mamadu no informó de esta visita al viejo sacerdote, ni le pidió permiso. El pariente permaneció tres días en la Casa Rectoral. Una semana después de su partida, un marroquí alojado en la casa acusó al primo de Mamadu de haberle robado 3.000 euros. Este era el primer hecho grave de robo que se producía en este lugar. En sí mismo se convirtió en un suceso confuso, pues el afectado tardó una semana en comunicarlo y en señalar al responsable. Mamadu, aunque no culpable, quedó afectado en su integridad por este suceso, pues se sospechaba que necesariamente había prestado algún nivel de colaboración. Nunca apareció el dinero y la imagen de Mamadu para el viejo sacerdote quedó dañada, pues en el último eslabón de responsabilidades él

⁷ Mamadu tiene cuarenta y tres hermanos. El es el primer hijo de la cuarta esposa de su padre y de esta esposa sólo nacieron dos hijos, su hermano menor quien promovió su inmigración y él. Su madre nunca vivió de manera permanente con su padre, ni tuvo un lugar de relevancia en relación al uso de sus bienes. En total su padre ha tenido seis esposas reconocidas y cuatro no reconocidas. Todos los hijos se reconocen como hermanos sin discriminar entre legítimos e ilegítimos y participan en igualdad de condiciones en los rituales familiares. Sin embargo aquellos hermanos que comparten la misma madre mantienen unos vínculos más estrechos. Uno de sus tíos es el hombre sabio del poblado, ha superado los 90 años y todos los miembros del poblado le consultan cuando tienen dificultades. Para Mamadu ser primo es pertenecer al mismo poblado pero sin establecer una relación directa de consanguinidad.

había sido facilitador y tal vez informador de esta transgresión. El afectado solicitó que no se persiguiera policialmente al ladrón y que se olvidara el tema, lo que a su vez lo convertía en cómplice y víctima de la situación. Cuando fueron preguntados los demás habitantes de la casa, todos se sorprendieron de que Umar el marroquí tuviese tres mil euros a la vista en el armario. Mamadu en su defensa exponía que le sorprendió la excesiva amistad que estableció con su primo cuando era la primera vez que se encontraban. Kasselem de sus averiguaciones deducía que lo que había sucedido era un caso del conocido timo camerunés, «ofrecen a los avariciosos multiplicar su dinero y una vez que lo toman desaparecen con él». La trama no terminó por resolverse y el viejo sacerdote inculpó a Mamadu como responsable último del suceso, por haber dado cobijo a su primo sin su consentimiento.

* * *

Saberi acompañaba con frecuencia a la anciana a tomar café en una confitería situada enfrente de su domicilio. Tal asiduidad dió lugar a una estrecha relación de amistad con la familia de los propietarios. En uno de estos encuentros Saberi conoció al hermano del dueño del establecimiento, un anciano de 62 años, jubilado. Este hombre tenía fama en el pueblo por su condición de mujeriego y esto se facilitaba por el éxito que había obtenido jugando a la lotería. Asediaba a sus víctimas al volante de un lujoso Mercedes y, con mayor o menor fortuna, alguna terminaba sucumbiendo. Mamadu me informó que Saberi había iniciado una relación con este anciano, condicionada por su dinero. Ambos, depredador-víctima y víctima-depredador, habían fijado su campo de acción. La relación se mantuvo con cierta discreción hasta el fallecimiento de la anciana. La hija fue informada del acoso a Saberi pero no le dió transcendencia porque esta conducta era conocida también hacia otras mujeres y tolerada en el pueblo. Nunca imaginó que la seducción finalizase en otro nivel de compromiso.

Las relaciones de Saberi se hicieron más complejas a partir del fallecimiento de la anciana. Cuando Saberi fue alojada por la hija en su domicilio particular, inició un nuevo juego depredador-víctima y víctima-depredador con un amigo de la familia. Este juego fue ocultado inicialmente y rápidamente indujo a Pemo a transgredir los espacios privados que habitaba. Mamadu me informó que un viejo feo que vivía en la localidad de la hija de la anciana fallecida, buscaba insistentemente a Saberi y ella, por su dinero, aceptaba el acoso.

En aquellos días la hija de la anciana recibía la visita de unos amigos con los que había concertado alojarlos en su domicilio durante su

estancia. Por esta razón se vió obligada a enviar a Pemo a la casa de su madre y le planteó que debía permanecer allí hasta la partida de sus visitantes. Durante su estancia en la casa de la anciana, dos hombres visitaban el domicilio con cierta asiduidad. Mamadu me informó que el viejo feo visitaba a Pemo; ésto lo había confirmado personalmente cuando fue requerido por ella para hablar sobre su situación y advirtió en un momento determinado, cuando fue al baño, que en el cubo de despojos se encontraban las fotografías de él y de su hermano rotas y varios preservativos usados. Mamadu increpó a Saberi por estar profanando la casa de una mujer muerta al mantener relaciones sexuales en el mismo lugar donde había fallecido. Esta transgresión hubiese supuesto en su pueblo la expulsión y el alejamiento del territorio vinculado a su grupo étnico. Saberi requirió a Mamadu que se fuera de la casa pues uno de los ancianos le había anunciado su llegada y concluyó aseverando que con su vida hacía lo que quería.

Dos días después, la hija de la anciana me comunicó con urgencia que Saberi debía abandonar su domicilio. Estaba sorprendida y confusa porque cuando fue a recoger a Pemo a la casa de su madre reconoció la maleta del amigo de la familia cuya identificación aún permanecía en la etiqueta y al poco tiempo de su llegada llamó a la puerta preguntando por Pemo. Las amistades del pueblo que tenían conocimiento de esta conducta guardaron silencio para no añadir más dolor al causado por el reciente fallecimiento de la anciana. La hija, desorientada, requirió información y analizó retrospectivamente la conducta de Pemo. Reconoció el trabajo tan positivo que había desarrollado con su madre, pero advirtió que después de su fallecimiento le había sido reiteradamente desleal. Se enfrentaba a una persona totalmente desconocida, mentirosa, desagradecida, transgresora de los espacios de acogida que le había ofrecido y del trato que le había dispensado, tanto económico como afectivo. A esta mujer no le importaba que Saberi tuviese VIH positivo, filaria o hubiese padecido la fiebre amarilla pues le había manifestado su apoyo para atenderla y, en su esquema de valores, esos problemas tenían una solución a través de un tratamiento médico. Sin embargo no toleraba el engaño y la deslealtad. La consecuencia fue el desalojo. La mujer se comportó inteligentemente y le planteó una despedida definitiva simulada por la llegada de familiares, lo que le obligaba a disponer de todas las habitaciones. Antes de partir le entregó un finiquito considerable en relación al tiempo laboral trabajado y representó una separación muy afectuosa.

La comunidad africana buscó urgentemente un alojamiento alternativo, recogí y conduje a Saberi al lugar al que me habían indicado. Cuando estábamos próximos a la llegada Pemo sugirió un cambio de

dirección, regresando nuevamente al punto de partida. Después de cuatro meses nos encontrábamos en el mismo portal y en la misma acera donde le habían tirado sus bultos sus connacionales y la habían despedido con violencia. Habíamos retornado nuevamente al espacio del tráfico, del blanqueo, del timo y de la prostitución. Cuando le pregunté a Saberi cómo regresábamos a este lugar respondió «los problemas los tenía Mamadu, yo nunca tuve problemas».

2. Análisis del caso

La abuela de Mamadu emigró a Rabat, otros parientes lo hicieron a Francia, Estados Unidos, España. La diáspora del grupo manga de los bamiliké al que pertenece Mamadu se inicia en las generaciones precedentes. En la memoria de los manga sus antepasados partieron de Egipto, se instalaron en Sudán y desde allí se desplazaron a Camerún.

Mamadu ha realizado un itinerario de emigración interna muy intenso desde su infancia. Tal vez, como nos indica Grinberg (1984), haya alimentado fantasías migratorias durante toda su vida, pero en la actualidad existen razones externas a su deseo de emigrar que precipitan su salida. La *estigmatización de brujo* que moviliza espíritus malignos le imposibilitó su desarrollo económico y su ascensión social.

Giménez (2003) nos plantea que, cuando analizamos una realidad tan compleja como es la inmigración, podemos identificar que no emigran precisamente los más pobres, ni los menos formados. En este caso Mamadu dirigía el departamento de una empresa que gestionaba las tareas de treinta y cinco empleados. Ofrecían sus servicios no sólo en Camerún sino también en los países limítrofes como Guinea, Gabón, Congo y Nigeria.

Cuando Mamadu es desposeído de su rango social, sufre una profunda depresión. Esta supone el inicio del proceso de *desarraigo* explicitado por Tizón (1993). Pero la elaboración de la pérdida y desvinculación del lugar de origen se activa antes de la partida.

Si tomamos como referencia la teoría «push-pull» que nos expone Malgesini (2000), los factores de empuje que condicionan la salida de Mamadu serán de orden *económico* al encontrarse con unas expectativas de escasa movilidad socioeconómica, *sociales* por el estado de violencia e intolerancia que se genera alrededor de su persona y *políticas* al ser desalojado de la influencia de la etnia dominante que gobierna corruptamente el país. Los factores de atracción serían en el mismo orden, de manera que actuarían compensando estos déficits. La verificación de estos factores de atracción se confirmará en el exterior, actuan-

do el grupo familiar como mediador en la toma de decisiones para la partida.

Siguiendo a Kearney, este proceso migratorio se correspondería con la teoría de la articulación, en la medida que interviene una compleja configuración de vínculos, conexiones y redes de relaciones entre el origen y el destino que constituyen una cadena migratoria. Mamadu utilizaría asimismo toda la red de solidaridad grupal que le facilita el tránsito y el asentamiento como nos describe Troyano (1998).

Una vez en el lugar de destino, Mamadu se ubica en el espacio de la irregularidad y sufre, como tantos otros, graves e importantes consecuencias. Labrador (2001) destaca como características comunes, perplejidad, miedo, temor a ser detenido, expulsado y concluir sin lograr las expectativas del viaje. Su invisibilidad le predispone a la explotación laboral clandestina, a la indigencia, a la marginación y a la delincuencia. El temor es uno de los sentimientos que más se percibe como impulsor de la conducta entre los inmigrantes irregulares o sin papeles. Esta valoración nos lleva a reconsiderar la relevancia que dio Rivers al temor como fuerza impulsora del hombre, frente al planteamiento Freudiano de centralizar en la libido la organización conductual de los individuos.

Mamadu es un inmigrante que *sabe que es posible volver*, a pesar de los factores de expulsión que actuaron en su partida. Este hecho va a marcar, según Grinberg (1984), de una manera determinante este proceso, pues la seguridad en el retorno va aminorar la opresión de la ansiedad ante la separación y disipar la sensación de callejón sin salida que puede percibirse cuando se tiene la certeza de la imposibilidad del regreso. Sin embargo, como partícipe de un proceso psicosocial de pérdidas y cambios, debe poner en marcha los procesos de duelo.

Mamadu utiliza siempre la misma estrategia ante las pérdidas significativas. Sumido en una fase depresiva, se aísla a oscuras en su habitación y reduce al mínimo los contactos con el exterior. Antes de tomar la decisión del viaje y abandonar su territorio, se mantuvo aislado durante algo más de un año. Tiempo que le permitió elaborar la muerte de su mujer, su hija y la pérdida de su estatus social. A partir de este momento se pudo movilizar hacia otras alternativas que le planteó la familia. Todas estas pérdidas psicológicas y sociales han conducido a Mamadu, si tomamos como referencia el análisis de Tizón (1993) a elaborar el proceso de duelo por los objetos perdidos y a situarse en una *posición depresiva elaborada* ante el proceso migratorio. En ocasiones su mirada se pierde en el vacío, la nostalgia invade sus sentimientos, el rostro se entristece y los recuerdos de sus hijas, de su madre, de su tierra se hacen presentes con una gran fuerza.

Mamadu hace una correcta internalización del objeto perdido. Según Tizón (1993), a través de una cierta idealización que presupone la percepción de los aspectos positivos de lo abandonado, objetiva correctamente los límites y déficits de su lugar de origen. Esto le permite conectar con sus partes positivas y transformar progresivamente los sentimientos de ambivalencia en una actitud que le favorece optimizar sus recursos y capacidades en las nuevas circunstancias.

A pesar de que Mamadu fue aculturado en el modelo judeocristiano, en los períodos depresivos emerge el modelo interpretativo animista como parte de un inconsciente étnico, que —como nos indica Deveureux— posee en común con la mayoría de los miembros de su cultura. Para Laplantine (1979) este fenómeno se produce porque el proceso de aculturación impuesto no proporciona los medios de protección suficientes y adecuados.

Mamadu había establecido un código de signos corporales que le alertaban de las intenciones de los espíritus. Cuando se iniciaba un parpadeo involuntario en su lado derecho lo vivenciaba como la premonición de la intervención de los espíritus malignos de algún conocido o allegado que irrumpiría bloqueándole el camino o causándole un perjuicio o enfermedad. La ruptura temporo-espacial del fenómeno facilitaba que la intervención pudiera realizarse desde cualquier distancia. Esta capacidad de poder influir en su destino tenía la condición que la persona que actuaba debía de conocerlo lo suficientemente bien para causar su efecto. Si el signo era arrascarse compulsivamente la frente, esto anunciaba con anticipación la muerte de algún ser querido o pariente próximo.

Mamadu presentaba, cuando fue desalojado con violencia, un cuadro de ansiedad, abatimiento y depresión. Sin embargo esta sintomatología nunca se instauró en un cuadro de estrés crónico en la dimensión del Síndrome de Ulises descrito por Achótegui (2002), pues su capacidad de elaborar las pérdidas le permitieron hasta entonces continuar el viaje y contener la emergencia de una enfermedad. No obstante en situaciones de gran estrés o ansiedad, ocasionadas por una situación desbordante, manifestaba un síntoma recurrente, los vómitos, que se producían desde hace cuatro años, cuando en el territorio de origen se produjo su derrumbe personal y social. Simbólicamente se podría interpretar «lo que no se puede digerir, se expulsa», hay muchas experiencias negativas en el proceso migratorio que sitúan constantemente a los individuos en el límite de su ingestión. En estos casos este rechazo que no se integra a nivel mental se expresa directamente con el cuerpo. Esta sintomatología se corresponde con la definición de estrés de Lazarus (2000), en el sentido de que se crea una relación particular en-

tre la persona y su entorno, valorada por la persona como una situación que la sobrepasa y pone en peligro su bienestar.

En Mamadu se puede observar una tendencia bipolar entre el estrés de inhibición y el estrés de excitación descritos por Achotegui (2002). El estrés de inhibición se manifiesta por un enlentecimiento de su conducta y un tiempo mayor de demora en sus respuestas, en esas circunstancias Mamadu se fuga de la realidad y se transporta en ensueños. Estas conductas de inhibición se soportan en una fuerte ansiedad que da paso a una gesticulación severa. Sin embargo en situaciones de estrés de excitación desarrolla una hipermotilidad que da paso a un incremento en el rendimiento de las tareas con el riesgo de cometer graves confusiones.

En las situaciones extremas de sobreexcitación Mamadu siempre ha respondido con insomnio. Tiempo que dedica a reflexionar y elaborar los conflictos. Lázarus (2000) nos indica que la persona utiliza diferentes categorías de evaluación; una primaria en la que valora el daño-amenaza-desafío y otra secundaria en la que constata los recursos con los que cuenta. Cuando esta evaluación afecta a mujeres africanas, inmigrantes ilegales, que han realizado el itinerario por tierra, la situación se hace más compleja. Kasselem me informaba que las mujeres africanas que hacían estos itinerarios, todas eran en repetidas ocasiones violadas por las bandas que controlaban los pasos fronterizos.

Mamadu se encuentra en un proceso de duelo migratorio, en una situación, según Achótegui (2000), de cambio vital que dará lugar a toda una serie de beneficios, riesgos y pérdidas. Se encuentra sometido a una serie de estresores como la soledad, el abandono de sus hijas y su madre, la supervivencia por la alimentación y la vivienda, el miedo a la integridad física. Este proceso de duelo se va resolviendo paulatinamente, eludiendo la regresión psicológica y el bloqueo en la fase confusional que nos conduciría a la antesala de la configuración del Síndrome de Ulises.

No todas las personas que viven los estresores del Síndrome de Ulises desarrollan el trastorno, pero cuando como en el caso de Mamadu y otros inmigrantes sin papeles, sin acceso al trabajo, sin sus seres queridos, perpetúan durante mucho tiempo estas circunstancias toda la sintomatología que emerge de manera transitoria, inherente al propio proceso migratorio puede permanecer instalada de una manera crónica.

No obstante, a pesar de lo invalidante que puede ser la patología psíquica emergente cuando a ésta se añaden trastornos somáticos, si estos trastornos poseen una significación social relevante, como es el sida, el efecto de los estresores se potencia con una intensidad desco-

nocida. Cuando confronté a Saberi con los resultados positivos de su VIH, permaneció toda la noche sin dormir. Al día siguiente me comunicó que nunca más podría ver a su madre, había pensado en suicidarse, pero si lo hacía sería una carga económica demasiado grande para su familia que tendría que hacerse cargo de su traslado. La vivencia de la enfermedad se simbolizaba como la *muerte social* en el país de origen.

Mamadu, Saberi, Meba, Fátima, Adama y tantos otros africanos atrapados por su condición de ilegales en el espacio de la adaptación-desadaptación, en la frontera del síntoma, del sufrimiento crónico como nos recuerda Achótegui (2002), tienen pocas posibilidades de no somatizar las consecuencias sociales de su proceso migratorio, si no intervienen agentes mediadores que faciliten la contención de la angustia, la ansiedad, la confusión y contribuyan a ordenar paulatinamente una salida de integración social. La ausencia de mediación da paso a la depredación donde los sujetos ubicados en estos espacios de indefensión son acosados por sus connacionales o elementos de la propia comunidad de acogida.

Conclusiones

Podemos concluir que la migración africana, en general, se conduce siguiendo la definición de Giménez (2003) de cadena migratoria, en base a las conexiones entre los inmigrantes de un determinado origen en el cual los pioneros atraen y ayudan a que otros migren, éstos a otros y así sucesivamente. Se produce en este proceso una transferencia de información y de apoyos materiales que familiares, amigos o connacionales ofrecen al potencial inmigrante para decidir su viaje. En el caso de Mamadu, éste sigue la cadena migratoria de sus predecesores, siendo su hermano quien impulsa la partida.

En su mayoría, la población africana inicia su proceso migratorio desde una situación de pobreza y subempleo, desde un contexto económico de asimetría, desigualdad y subordinación, desde donde es obvio que el objetivo de la partida es el ascenso social, pero a pesar de estas condiciones, ellas no resultan del todo determinantes si previamente no se decide dónde y cómo. El proceso se inicia cuando existe una mínima articulación que asegure el destino. La decisión de la partida no es un acto individual sino que se encuadra dentro del grupo de pertenencia.

Toda partida conlleva pérdidas y cambios que ponen en marcha los procesos de duelo. Pero todo duelo por lo perdido a nivel externo, como nos recuerda Klein, si es adecuadamente elaborado facilita la re-

construcción del mundo interno que se enriquece con una nueva experiencia que se ha podido elaborar creativamente.

Cuando estas decisiones se toman sobre una base de alta vulnerabilidad, personal o grupal, pueden dar lugar a descompensaciones o trastornos. La soledad, la lucha por la supervivencia, el miedo a la pérdida de la integridad física cuando no son resueltas, como sucede en una parte importante de la población inmigrante africana irregular, provocan la emergencia de una sintomatología en el área de la ansiedad con manifestaciones de tensión, nerviosismo, preocupaciones excesivas y recurrentes, insomnio y abundantes errores cognitivos en el procesamiento de la información, mientras que en el área depresiva se expresan como tristeza y apatía. Toda esta sintomatología, si persiste en el tiempo, puede conducir a parte de esta población a desarrollar el Síndrome de Ulises, descrito por Achótegui (2003). En estas circunstancias los inmigrantes bloqueados en una fase confusional y regresiva, con un nivel de operatividad social muy bajo quedan atrapados en «callejones sin salida». El caso de Mamadu nos puede servir como paradigma de un proceso interrumpido hacia la instalación de una sintomatología crónica que tendía a inhabilitar al individuo en un espacio de marginalidad social, del cual tenía pocas opciones de salida.

Otro de los elementos significativos que actúan en este itinerario migratorio es la relevancia del cuerpo como agente físico y responsable en la conducción de todo este proceso. Cuando este cuerpo es dañado se recurre con frecuencia a la defensa maniaca de la negación o minimización de la dolencia. Pero el cuerpo toma una nueva dimensión cuando el daño es señalado por el VIH positivo. Para un inmigrante africano este resultado significa la exclusión y la muerte social. En estas circunstancias es frecuente observar cómo la aculturación judeocristiana instalada en la fase colonial se derrumba y emerge un sistema interpretativo con una cosmovisión fundamentalmente animista. Como resultado de esta búsqueda, todo un esquema de atribuciones se pone en juego intentando dar una explicación a las causas que desencadenaron el mal.

Debemos de concluir también que la probabilidad de alternativas a los espacios donde transita irregularmente la población africana no son posibles sin la articulación de una mediación que aborde integralmente el paso hacia el reconocimiento social de esta población.

Finalmente, de este estudio se puede deducir la necesidad de profundizar en el futuro en otras áreas de interés que contribuirían a complementar una mejor comprensión de la migración africana al tener en cuenta otros ejes fundamentales que están determinando todo el proceso:

- La interacción cuerpo-salud.
- La incidencia de la magia y brujería como recursos interpretativos de la realidad entre los inmigrantes africanos.
- Las relaciones de parentesco. Pues para comprender determinadas conductas de adaptación social y organización grupal en los lugares de acogida se precisa información sobre su organización en origen.

Referencias bibliográficas

- ACHOTEGUI, J. (2000): «Los duelos de la migración», en *Jano. Psiquiatría y humanidades*, vol. 2, n.º 1, pp. 15-19.
- ACHOTEGUI, J. (2002): *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*, Barcelona: Editorial Mayo.
- ACHOTEGUI, J. (2002): «Trastornos depresivos en los inmigrantes: influencia de los factores culturales», en *Jano. Suplemento temas candentes*. Barcelona.
- ACHOTEGUI, J. (2003). *Ansiedad y depresión en los inmigrantes*, Barcelona: Editorial Mayo.
- GIMÉNEZ, C. (2003): *¿Qué es la inmigración?*, Barcelona: Integral.
- GRINBERG, L. (1984): *Identidad y cambio*, Buenos Aires.
- GRINBERG, L. (1984): *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: AE.
- LABRADOR, J. (2001): *Identidad e inmigración*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- LAPLANTINE, F. (1979): *Introducción a la etnopsiquiatría*, Barcelona: Gedisa.
- LAZARUS, R. (2002): *Estrés y emoción*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid: Catarata.
- MALGESINI, G. (1998): *Cruzando fronteras, migraciones en el sistema mundial*, Barcelona: Icaria.
- TIZÓN, J.; SALAMERO, M.; PELLEJERO, N.; SAINZ, F.; ACHOTEGUI, J.; SAN JOSÉ, J. y DÍAZ MUNGIRA, J.M. (1993): *Migraciones y salud mental*, Barcelona: PPU.
- TROYANO, J. (1998): *Los otros emigrantes. Alteridad e inmigración*, Málaga: Universidad de Málaga.

3.

Menores extranjeros no acompañados: una movilidad de jóvenes con expectativas de adultos

María Luisa Setién

Universidad de Deusto - Bilbao
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
mlsetien@ets.deusto.es

Isabel Berganza

Ikuspegi: Observatorio Vasco de Inmigración
ibvbesei@lg.ehu.es

Introducción

La movilidad juvenil está adquiriendo recientemente importancia numérica en los países europeos. Los menores no acompañados provenientes de países empobrecidos es uno de los grupos migrantes de los que la literatura especializada comienza a ocuparse. Los Convenios Internacionales sobre los Derechos del Niño establecen la protección de todos los menores y las legislaciones de los países tienden a recoger este aspecto. En España la llegada de menores sin familia se ha comenzado a estudiar en los últimos años en las diversas Comunidades Autónomas, y la ley española les reconoce el derecho a la protección. Sin embargo, parece existir una discrepancia entre el rol que los ciudadanos europeos atribuimos a los menores y el proyecto migratorio de los jóvenes que llegan de los países pobres, que se sienten y se comportan como adultos, aunque legalmente sean menores de edad.

Este artículo quiere dar una visión de la realidad que viven estos menores, del alcance que tiene este fenómeno y de la respuesta por

parte de las instituciones. Se trata de mostrar el estado de la cuestión en España, de las características de estos jóvenes y de sus necesidades. Todo ello con el objetivo de aportar elementos para una reflexión sobre la adecuación entre las expectativas de los menores extranjeros no acompañados y los servicios y programas que se están implementando.

1. Menores migrantes

Nuestra sociedad actual vive un proceso de cambio importante debido al fenómeno de las migraciones. Están aumentando las personas que provenientes de otros países vienen a Europa, y a España, buscando una vida mejor. Dentro de este colectivo se encuentra el de los niños y adolescentes que no han alcanzado la mayoría de edad, que abandonan a sus familias y su país de origen, para embarcarse en una aventura con rumbo incierto. Estos menores extranjeros no acompañados tienen una problemática especial ya que por su condición de menores son más vulnerables y se encuentran desprotegidos.

El tema de los menores extranjeros inmigrantes no acompañados es aún poco conocido, porque son escasas las investigaciones que se han realizado y porque la información que se tiene sobre el problema es aún escasa, parcial y dispersa, ante la ausencia de un registro general de datos a nivel nacional; y a nivel europeo tampoco se recogen estadísticas. Y esto es así, porque también es relativamente reciente el fenómeno —creciente ahora— de menores llegados solos, desde países pobres, y que se encuentran en las calles. Además, este fenómeno ocurre fundamentalmente en los países con fronteras entre países de la UE y los países pobres o con gran cercanía a través del mar, como ocurre en España (por su cercanía con Africa, y su frontera con Marruecos en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla), Italia, Francia... Es decir, en el Mediterráneo occidental sobre todo, con orígenes en Marruecos, Argelia y Túnez. Pero también sucede en países de Europa central, como Alemania, donde los protagonistas son menores provenientes de algunos países de la Europa del Este. Porque las migraciones de jóvenes menores solos es un fenómeno relacionado con la cercanía entre los lugares de origen y destino, ya que no poseen medios económicos, ni recursos, ni contactos suficientes para utilizar las redes de tráfico de personas entre fronteras y, por tanto, sus desplazamientos no pueden ser muy largos.

En la UE, el Alto Comisariado para los Refugiados y la Asociación Save the Children evaluaban en 100.000 los niños menores extranjeros aislados en Europa a finales de los 90, de los cuales 13.000 eran solici-

tantes de asilo (Etiemble, 2004). El fenómeno de los menores no acompañados, por lo tanto, está mayoritariamente compuesto por niños inmigrantes clandestinos, no demandantes de asilo. En Alemania los primeros inmigrantes adolescentes eran ya visibles en los años 70, provenientes mayoritariamente de la Europa del Este y en el caso de Italia, el fenómeno comenzó a ser importante a partir de finales de los 80 y espacialmente a comienzos de los 90, después de la desestructuración de Yugoslavia, aunque los menores inmigrantes en cada uno de estos países presentan sus peculiaridades propias (Bermúdez, 2004). En España la presencia de estos menores se ha detectado más recientemente, desde mediados de la década de los noventa. A partir de 1995 y 1996 empieza a haber menores marroquíes no acompañados en los sistemas de protección de menores y entre 1997 y 2000 este fenómeno se generaliza a todo el Estado español (Jiménez, 2003). En Andalucía, señala Jiménez (2003), el primer expediente de desamparo tramitado a un menor extranjero, según la Dirección General de Infancia y Familia de la Consejería de Asuntos Social de la Junta de Andalucía, data del año 1993.

En los últimos años se ha observado un aumento en la presencia de estos menores extranjeros no acompañados en España, donde Comunidades como Andalucía, Cataluña o Madrid y ciudades como Ceuta y Melilla ya expresaron su preocupación por el hecho de que este colectivo estaba sobrepasándoles y desbordando la capacidad que tenían para atenderlo. También en el País Vasco sucedía algo parecido, porque en el año 2001 se incrementa de manera sorprendente el número de menores llegados, los centros se ven totalmente desbordados y surgen los primeros problemas. La prensa empieza a ocuparse de este colectivo y refleja sobre todo los comportamientos vandálicos y delictivos de algunos de estos menores, lo cual provoca una gran alarma social. El colectivo comienza a ser visible socialmente, pero se ignora casi todo sobre su problemática, necesidades, volumen e implicaciones del fenómeno. Por ello hay que analizar la realidad de estos menores, teniendo en cuenta que presenta vertientes diversas: legales, sociológicas, antropológicas, de ciencia política, de intervención social... El tema está todavía en sus albores y queda mucha investigación por realizar.

En este caso, nuestro artículo se ocupa especialmente de analizar la realidad de este tipo de movilidad juvenil protagonizada por menores inmigrantes no acompañados en España. Se intenta mostrar su volumen, sus características y los aspectos más importantes en relación con sus expectativas y necesidades, puestas de manifiesto en las investigaciones que se han ido realizando en los últimos años.

En primer lugar, trataremos sobre la delimitación del concepto de menor extranjero no acompañado, para posteriormente plantearnos el

tema de la protección jurídica de estos menores. El tercer punto va a poner en evidencia la situación de la emigración en España y el volumen que alcanza el fenómeno de los menores inmigrantes indocumentados y solos, en relación con el total de los inmigrantes. También nos centramos en las investigaciones recientes realizadas en España sobre los menores inmigrantes no acompañados, y que proporcionan evidencias sobre su situación. En el apartado cuarto nos acercamos al perfil y características de los jóvenes sobre sexo, edad, niveles educativos, a los motivos que les inducen a migrar, de dónde vienen y de qué modo atraviesan las fronteras, las redes sociales de relaciones con las que cuentan, de tipo familiar y de amistad y lo que sucede una vez llegados al país de destino. Para finalizar intentamos aportar elementos para una reflexión sobre la adecuación entre las expectativas de los menores extranjeros no acompañados y la realidad que se les presenta en los países de destino.

2. Delimitación y definición

Han sido diversos los organismos que han realizado una definición de los menores extranjeros no acompañados. El concepto más difundido es el establecido por el Consejo de Europa que en su resolución de 26 de junio de 1997 relativa a los Menores no Acompañados Nacionales de Terceros Países (97/C 221/03) los define como: «Niños y adolescentes menores de 18 años, nacionales de terceros países, que se encuentran en el país receptor sin la protección de un familiar o adulto responsable que habitualmente se hace cargo de su cuidado, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres».

Con anterioridad, un informe del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, los definía como «un menor no acompañado es una persona menor de 18 años, a menos que, según la ley aplicable al niño, la mayoría de edad se alcance antes, y que está separado de ambos padres y no está bajo el cuidado de ningún adulto quien por ley o costumbre se haga cargo de él» (ACNUR, 1994: 121). Por su parte, el Comité de Menores Extranjeros, organismo italiano que forma parte del Ministerio de Asuntos Sociales, considera que: «un menor inmigrante no acompañado es un menor que no posee la nacionalidad italiana ni la de otro cualquier país de la Unión Europea, y quien, no habiendo formulado demanda de asilo, se encuentra por diversas razones sobre el territorio del Estado, sin sus padres o sin ningún adulto que pueda darle asistencia o ser para el niño un punto de referencia» (Bermúdez, 2004: 23-24).

La mayoría de los investigadores en España utilizan la definición del Consejo de Europa, pero aún así existe cierta variedad en la forma de denominar a estos menores. Hay estudios en los cuales se utilizan las siglas MENA (Menores Extranjeros No Acompañados), en otros MINA (Menores Inmigrantes No Acompañados), o una mezcla de ambos: MEINA (Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados). También se ha acuñado el término MIVI (Menores Inmigrantes de Vida Independiente), refiriéndose a los menores que tienen entre 16 y 18 años.

En Francia, se ha pasado del menor «no acompañado», al menor «aislado». Este paso de una noción a otra ha significado un primer esfuerzo para incluir a todos los menores en situación de riesgo, mostrando el peligro en el que se encuentran. En los años 90 se usaba más «no acompañado» que «aislado». Sin embargo, la expresión «no acompañado» se revela poco adecuada en la medida en que no refleja el conjunto de situaciones de llegada de los menores al territorio nacional. Algunos vienen «acompañados» de modo provisional. La expresión deja de lado la cuestión de la responsabilidad jurídica —hay menores que pueden ir acompañados de adultos que no son sus representantes legales— y tiende a dejar entrever el peligro sólo para los menores «no acompañados». Sin embargo, hay menores que están «mal acompañados» por personas pertenecientes a mafias, por adultos que les maltratan, o cuyas condiciones de vida son fuente de peligros (Etiemble, 2004). Tratando de evitar ese problema entre los acompañados y los no acompañados, Save the Children define a estos menores como «niños extranjeros que no están bajo cuidado efectivo de un adulto responsable de ellos legalmente, independientemente de que estén acompañados o no por un adulto» (Save the Children, 2003: 4).

El hecho es que, esta variedad de definiciones se aplica a un colectivo que tiene las siguientes características conceptuales básicas (Jiménez, 2003: 26):

- Son chicos y chicas menores de edad que, según la Declaración Internacional de los Derechos de la Infancia, alcanzan la mayoría de edad al cumplir los 18 años.
- Son extranjeros. Proviene de países que no pertenecen a la UE, denominados «terceros países» y, al proceder fundamentalmente del Magreb, no pueden pedir asilo político o refugio.
- Se encuentran solos, sin adulto alguno que los tenga a su cargo. Se encuentran en situación legal de desamparo y, por tanto, son titulares de las medidas de protección jurídica de la infancia del Estado y de la Comunidad Autónoma en la que se encuentran.

- La presencia de niñas y chicas menores de edad es muy minoritaria. Sin embargo existen, pero su emigración se realiza por otros medios, principalmente son víctimas de las redes organizadas de explotación sexual de menores. También hay chicas menores trabajando en el servicio doméstico, sin protección laboral alguna.

Las principales características del concepto hacen referencia a aspectos legales como la minoría de edad, la protección y tutela del menor, el hecho de la extranjería y las leyes que la rigen. Por ello, a la hora de analizar la realidad de estos menores, hay que plantearse previamente el tema de la protección jurídica de estos menores extranjeros no acompañados. Como menores inmigrantes, el ordenamiento jurídico español les concede una protección especial, diferente a aquellas personas inmigrantes que son mayores de edad y a la de los menores que se encuentran protegidos por personas adultas que tienen asumida la responsabilidad de cuidarles y mantenerles. Debido a este hecho, es importante tener en cuenta qué especificidades plantea el tratamiento jurídico respecto a este colectivo de menores.

3. Protección jurídica de los menores extranjeros no acompañados

La Constitución española de 1978 impone la obligación a los poderes públicos de proteger social, económica y jurídicamente a la familia y dentro de ésta, con especial atención, al menor. Haciendo efectivo este mandato se redactó la Ley de Protección Jurídica del Menor (LO 1/1996), que también hace mención a los Tratados Internacionales referentes a la infancia que España ha ratificado, como son la Convención de Derechos del Niño de 1989, de Naciones Unidas, y la Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992. El artículo 39 señala: «Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos». En relación con los menores extranjeros no acompañados que se encuentran en el territorio español, este respaldo jurídico significa que las autoridades españolas tienen la obligación de atender y cuidar, no llevando a cabo acción alguna que pueda poner en peligro su integridad, y la de adoptar las medidas necesarias para su adecuada protección. También al niño le corresponden los derechos de asistencia sanitaria y educación en condición de igualdad con los nacionales, con independencia de su situación regular o no en España. Además, las autoridades tienen la obligación de documentar al menor, de otorgarle los «papeles» necesarios para regularizar su presencia en territorio español, así como la de usar todos los medios necesarios para conocer su

procedencia (Defensor del Menor de Andalucía, 2003). Esta protección debe ser dada por España, en este caso, ya que la Unión Europea no ha asumido explícitamente esta competencia, debido al principio de subsidiariedad (Elías, 2002: 158).

3.1. *Atribución de competencias*

En España, al tratar el tema de menores extranjeros es importante tener en cuenta quién posee la competencia en esta materia. Así, la Constitución, a la hora de realizar la atribución de competencias, en su artículo 148.1 afirma que puede ser competencia de las Comunidades Autónomas la Asistencia Social. Igualmente, en el artículo 149.1, en el que se nombran las competencias exclusivas del Estado, afirma que una de ellas es la nacionalidad, la inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo. Es decir, con respecto a los menores extranjeros se puede apreciar que, por el hecho de ser menores, las competencias en cuanto a su protección y asistencia social son de las Comunidades Autónomas, pero por el hecho de ser extranjero es el Estado el que regula en esta materia.

En este marco es en el que se ha redactado la nombrada Ley de Protección Jurídica del Menor. Esta ley es aplicable a todos los menores de dieciocho años que se encuentran en territorio español y, por tanto, esta aplicación afecta igualmente a los menores extranjeros. Esta Ley estatal recoge aspectos relativos a la legislación civil y procesal y a la Administración de Justicia, pero a las Comunidades Autónomas les corresponde la consideración de entidad pública encargada de la protección de los menores extranjeros.

3.2. *Procedimiento legal de la atención*

Como hemos afirmado anteriormente, en este colectivo hay que tener en cuenta su condición de menor, pero también su condición de extranjero y la regulación existente en el Estado sobre esta materia. Debido a la condición de extranjeros que poseen estos menores les será de aplicación igualmente la Ley orgánica sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social (LO 4/2000 con la reforma de la LO 8/2000, LO 11/2003 y LO 14/2003) y el Reglamento que la desarrolla (RD 2.393/2004). En ella se encuentran unos artículos dedicados exclusivamente a los menores extranjeros no acompañados.

El artículo 35 de la Ley y el 92 del Reglamento se encargan del procedimiento que las Fuerza y Cuerpos de Seguridad del Estado han de seguir en el caso de que se encuentren con un extranjero no documen-

tado cuya minoría de edad no pueda ser fijada con seguridad. En estos casos, dichos Cuerpos han de poner inmediatamente el hecho en conocimiento de los servicios competentes de protección de menores, los que prestarán al menor la atención inmediata que precise, de acuerdo con lo establecido en la legislación de protección jurídica del menor. El hecho igualmente ha de ponerse en conocimiento del Ministerio Fiscal, que es el que velará por los derechos del menor. Este Ministerio Fiscal será el encargado de las pruebas que determinen la edad de la persona concreta, en colaboración con las instituciones sanitarias oportunas que, con carácter prioritario y urgente, realizarán dichas pruebas. El método que se utiliza para determinar la edad es el llamado «prueba de la muñeca», pudiendo saber con tan sólo una radiografía de muñeca si el extranjero tiene menos de dieciocho años, aunque no su edad concreta. Este método ha sido criticado por su poca fiabilidad.

Una vez que se ha determinado la minoría de edad de la persona, el Ministerio Fiscal la pone a disposición de los Servicios competentes de Protección de Menores. A partir de aquí comienza a jugar un papel importante el principio de reagrupación familiar del menor. Como consecuencia de este principio, lo primero que se estudiará es la posibilidad de retorno del menor a su país de origen con su familia. La Administración General del Estado o la entidad pública que ejerce la tutela del menor inicia de oficio este procedimiento. El órgano encargado de la tutela debe facilitar a la autoridad gubernativa cualquier información acerca de la identidad del menor, su familia, su país o su domicilio, así como comunicar las gestiones que haya podido realizar para localizar a la familia del menor. Todas las actuaciones llevadas a cabo han de ponerse en conocimiento del Ministerio Fiscal.

Si finalmente se consigue la identificación del menor extranjero y se localiza a su familia o a los servicios de protección de menores de su país, la encargada de realizar la repatriación es la Administración del Estado, siempre y cuando se verifique que no existe riesgo o peligro para la integridad de la vida del menor, de su persecución o de la de su familia (artículo 92.4 RD 2.393/2004). Si el menor se encuentra incurso en un proceso judicial, la repatriación debe de ser aceptada por medio de una autorización judicial. La repatriación del menor será acordada por el Delegado del Gobierno y ejecutada por el Cuerpo Nacional de Policía. La repatriación se efectuará a costa de la familia del menor o de los servicios de protección de menores de su país. En caso contrario, la Administración General del Estado se hará cargo del coste de la repatriación (artículo 92.4 RD 2.393/2004).

Una vez que la repatriación se haya descartado o que hayan pasado nueve meses desde que el menor ha sido puesto a disposición de los

Servicios de Protección de Menores se procederá a otorgarle el permiso de residencia al que se refiere el artículo 35 de la Ley de Extranjería. El hecho de que se haya autorizado la residencia no será impedimento para la repatriación del menor cuando posteriormente pueda realizarse conforme a lo previsto en la ley. Los efectos de este permiso de residencia se retrotraen al momento en el que el menor fue puesto a disposición de dichos Servicios. Según esto, la regularidad de la residencia para los menores tutelados por entidades públicas no es automática, ya que previamente hay que desechar la posibilidad de retorno y debe resolverse su permanencia en España. En caso de que no se hubiera concedido la autorización de residencia y el menor cumpliera la mayoría de edad, se le podrá conceder una autorización temporal de residencia por circunstancias excepcionales. Además, el artículo 111 desarrolla la obligatoriedad de que la policía elabore un Registro de Menores Extranjeros no Acompañados, donde se disponga de sus datos, fotografía, huellas dactilares, organismo público bajo cuya protección se halle y el centro donde reside, entre otros datos relevantes para su identificación.

Otro tema a tener en cuenta para los menores extranjeros no acompañados es el del permiso de trabajo. En el artículo 40 de la Ley se afirma que para los menores extranjeros que se encuentren tutelados por una Entidad de protección de menores y que estén en edad de trabajar no se tendrá en cuenta la situación nacional de empleo. Este concepto de «situación nacional de empleo» ha sido fijado por la Ley de Extranjería. Se refiere a que a la hora de conceder un permiso de trabajo a inmigrantes se ha de observar que existe una demanda de trabajadores en ese sector, que no está siendo cubierto por los españoles o por los extranjeros ya legalizados. En el caso de los menores tutelados, esto no se ha de tener en cuenta y, por lo tanto, podrán solicitar directamente el permiso de trabajo y les tendrá que ser concedido para aquellas actividades que, a criterio de la Entidad que los tutela, favorezcan su integración social. Pero también, según el artículo 41, no se necesita autorización de trabajo para los menores extranjeros tutelados por una entidad de protección de menores para realizar las actividades que a propuesta de la mencionada entidad favorezcan su integración social.

Para estos menores que han estado tutelados por instituciones públicas españolas hay que tener presente que al llegar a la mayoría de edad, si han estado bajo la tutela de una entidad pública española durante al menos 5 años consecutivos, tienen inmediatamente acceso a la residencia permanente, que les permite residir indefinidamente en España y trabajar en igualdad de condiciones, sin necesidad de permiso de trabajo. Es importante resaltar igualmente que los que están o han estado sujetos a la tutela, guarda o acogimiento de una institución es-

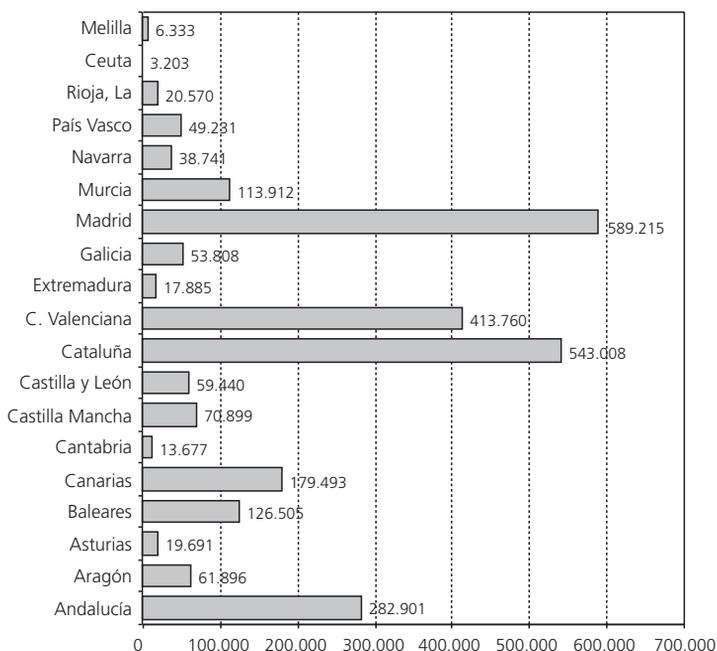
pañola y se encuentran o se han encontrado en esta situación durante dos años consecutivos, les basta un año de residencia legal para solicitar la nacionalidad española.

4. Los estudios sobre menores extranjeros no acompañados en España

Coincidiendo con el crecimiento del volumen de los menores y con la desaparición de su invisibilidad en la sociedad de acogida, porque los medios de comunicación se han hecho eco de su presencia, los estudios sobre este grupo especial de inmigrantes menores y no acompañados han aparecido recientemente en España.

Gráfico 1

Extranjeros empadronados por Comunidades Autónomas¹ (1.1.2003)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Padrón Municipal de Habitantes al 1.1.2003.

¹ En el volumen de extranjeros empadronados están incluidos también los pertenecientes a los países miembros de la Unión Europea.

4.1. *El volumen de extranjeros y menores extranjeros no acompañados*

España se compone de 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas y los extranjeros residentes no tienen la misma presencia numérica en unas y en otras; en 2003 constituían un grupo de 2.664.168 personas y su distribución territorial puede verse en el gráfico 1 de la página anterior. Como puede observarse, la distribución de los extranjeros en España no es homogénea. Las Comunidades Autónomas que concentran el mayor número de residentes extranjeros son, por orden de mayor a menor volumen, Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Canarias. En el resto de las Comunidades Autónomas la concentración de residentes extranjeros es menor.

Lo mismo ocurre con los menores inmigrantes no acompañados. Su presencia es más visible en algunos lugares (tabla 1). En concreto, los

Tabla 1

Menores extranjeros no acompañados acogidos por las Comunidades Autónomas en España (año 2002 y % variación 2001-2002)

Comunidad Autónoma	2002		Variación 2001-2002 % Δ
	Total	Porcentaje	
Andalucía	1.174	18,55	78
Aragón	136	2,15	1.843
Asturias	23	0,36	
Baleares	100	1,58	16
Canarias	644	10,18	115
Cantabria	58	0,92	314
Castilla-La Mancha	123	1,94	19
Castilla y León	94	1,49	-19
Cataluña	1.341	21,19	119
Comunidad Valenciana	1.070	16,91	40
Extremadura	12	0,19	-65
Galicia	37	0,58	-75
Madrid	225	3,56	-28
Murcia	92	1,45	-12
Navarra	2	0,03	
País Vasco	773	12,21	53
Rioja, La	17	0,27	-23
Ceuta	235	3,71	1.858
Melilla	173	2,73	-32
Total	6.329	100,00	56,04

Fuente: Elaboración propia a partir de Bermúdez (2004: 47).

menores extranjeros no acompañados acogidos por las Comunidades Autónomas se concentran en Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana, País Vasco, Canarias y, teniendo en cuenta su tamaño, en Ceuta y Melilla, que son ciudades que no sobrepasan los 75.000 y 69.000 habitantes respectivamente. Las Comunidades Autónomas mencionadas suman el 85 % de los menores acogidos. Su crecimiento está siendo selectivo y hay lugares como Ceuta y Aragón que en los años estudiados han visto crecer espectacularmente el número de menores. Otras comunidades que ya tenían muchos acogidos han seguido creciendo, nos referimos a Cataluña, Andalucía, Canarias o el País Vasco. El conjunto de menores que estaban acogidos en instituciones de las distintas Comunidades Autónomas alcanzaba un volumen de 6.329 en 2002, pero en el período de un año, el crecimiento experimentado fue de más del 56 %, ya que en 2001 se contabilizaron un total de 4.056 menores extranjeros no acompañados acogidos.

4.2. *Estudios, informes e investigaciones en España*

Las diferencias mencionadas entre Comunidades Autónomas en la presencia de inmigrantes acogidos en instituciones, han contribuido a que los estudios sobre menores extranjeros no acompañados que se han hecho en España se hayan centrado en algunas zonas, como Andalucía, Cataluña, Ceuta, País Vasco, Madrid, Aragón, mientras que en otros lugares no se ha investigado este fenómeno.

María del Mar Bermúdez (2004) ha centrado su investigación en los niños inmigrantes en Ceuta, en concreto en los adolescentes marroquíes, aunque ha enmarcado la movilidad infantil no acompañada en el contexto del fenómeno migratorio mundial y europeo. Muestra las especificidades de la migración adolescente en España en relación con otras que tienen lugar en distintos lugares del mundo. Su trabajo de campo, con entrevistas a 221 menores a lo largo de seis meses, responde a cuestiones de gran interés en la investigación, ya que intenta comprender las causas que hacen a los menores abandonar su entorno familiar, emprendiendo un camino incierto y peligroso. Para ello analiza elementos estructurales de la sociedad marroquí y también los antecedentes familiares, socioeconómicos, educativos, religiosos y de relaciones de los menores. También responde a las preguntas sobre lo que esperan encontrar estos menores cuando deciden desplazarse y los elementos que les impulsan a realizar este viaje a unos u otros países lejanos y desconocidos.

En Cataluña, la Fundación Jaume Bofill ha propiciado que los expertos reflexionen y escriban las experiencias y realidades de los meno-

res extranjeros no acompañados en Cataluña. El estudio coordinado por Marta Comas (2001), hace un análisis de la realidad de los menores inmigrantes no acompañados, centrándose especialmente en la atención que se les presta en Cataluña y haciendo propuestas para mejorar los servicios. También han propiciado que se estudie el fenómeno desde el punto de vista jurídico y social (Rognoni, 2001), como forma de denunciar el hecho de que muchos de estos menores extranjeros están en las calles porque no se asumen de forma adecuada sus derechos de protección o bien acaban convirtiéndose en niños de la calle tras su experiencia migratoria. Posteriormente, y ya desde la propia Generalitat de Cataluña se ha apoyado la realización de estudios sobre este tema (Capdevila y Ferrer, 2003 y 2004) en el que han analizado los expedientes de 1.659 menores que han pasado por las instituciones de acogida de la Generalitat entre los años 1998 y 2002, estableciendo sus características, lugares de donde provienen y motivaciones para la migración.

En la Comunidad de Madrid han sido los investigadores expertos en migraciones de la Universidad Autónoma de Madrid los que han trabajado sobre los niños menores no acompañados. El estudio de María Jesús Pérez Crespo (2000), se centra en las características, perfil y problemáticas de estos menores. También los profesores Carlos Jiménez y Liliana Suárez (2001) y Suárez (2004) han analizado los procesos por los que pasan los menores que ingresan en el territorio español sin persona de referencia que les represente legalmente. Más recientemente, Renata Castillo y María José Angurel (2004) han analizado la situación general del menor no acompañado de 16 a 18 años en la Comunidad de Madrid entre 1998 y 2002, haciendo especial hincapié en cómo se plantea la inserción laboral de estos jóvenes desde los centros de acogida. Además, el estudio trata de forma pormenorizada el proceso de intervención de los servicios sociales de menores, desde la localización del menor, pasando por la acogida, hasta la salida de los menores, una vez alcanzada la mayoría de edad.

En Andalucía, la investigación de Mercedes Jiménez (2003), desde una perspectiva transnacional, pretende ir más allá de la mera descripción de la situación de los menores emigrantes para considerarlos como nuevos sujetos de movilidad, profundizando en las redes sociales que propician esta migración. Junto a los rasgos generales que definen a estos menores, presenta un interesante análisis de las percepciones de estos adolescentes, aspectos que le permiten elaborar una tipología de menores migrantes. El Defensor del Menor de Andalucía (2003) ha tratado también, en un informe especial al Parlamento, el tema de la atención de los centros de protección a los menores inmigrantes, con

datos de las distintas provincias andaluzas, estableciendo un perfil de los menores acogidos y con una exposición detallada de los procesos en los que interviene la administración pública para atender a los menores extranjeros no acompañados.

En el País Vasco, el Defensor del Pueblo ha incluido, en su informe anual al Parlamento (Ararteko, 2001 y 2002), algunos datos e informaciones sobre estos menores. Una investigación más exhaustiva es la de Isabel Berganza (2003), coautora de este artículo, que se ha centrado en la provincia de Bizkaia, que es la que concentra el mayor volumen de población en el País Vasco. El proyecto presenta la realidad de estos menores desde su situación y volumen, el perfil de los mismos y los recursos y servicios sociales existentes dedicados a los jóvenes inmigrantes no acompañados. Un apartado de la investigación está dedicado a evaluar la realidad y a proponer mejoras para una atención más ajustada a las necesidades de los adolescentes extranjeros.

En la región de Murcia, Juan Díaz (2001), explica el volumen de menores extranjeros que han pasado en el bienio 1999-2000 por el servicios de menores, que totaliza 115 menores el primer año y 107 el segundo, para reflexionar sobre la ausencia de programas que ayuden a insertarse en el trabajo a estos jóvenes y al nivel de abandono de los centros. De hecho, pone en evidencia el fracaso de la acogida de la Administración, ya que ninguno de los menores fue documentado ni integrado sociolaboralmente. Reivindica la figura del Defensor del Menor en la Comunidad de Murcia.

También en Aragón se ha tratado este tema de los menores migrantes. Gonzalo Oliván (2004), haciendo un estudio retrospectivo de expedientes sanitarios y sociofamiliares de 1.619 menores que ingresaron en Centros de Protección de la provincia de Zaragoza, que incluían a los menores procedentes de un país extranjero entre 1992 y 2002. Un 41 % de estos niños protegidos eran menores no acompañados, es decir, que en los once años considerados, se habían acogido 99 menores no acompañados, casi exclusivamente procedentes del Magreb y varones.

Con una perspectiva nacional los informes redactados por Save the Children (2003), Ani Mason (2003), y los documentos de las Jornadas de la Red estatal de entidades de apoyo a menores no acompañados (2003), tratan distintos aspectos de este tema. Los centros de acogida existentes en España; propuestas sobre cómo abordar la protección de adolescentes extranjeros; necesidades y aspectos vulnerables que presentan y los distintos pasos para la tutela; la guarda y la regularización. Centrándose en la vertiente jurídica de este fenómeno migratorio, las autoras Isabel Lázaro (2002) y Cristina Elías (2002), abordan la protec-

ción del menor en el Derecho español y la del menor inmigrante desde una perspectiva constitucional, respectivamente.

A través de estas investigaciones previas, podemos establecer un análisis de las características y situación de estos menores inmigrantes, que pasamos a desarrollar.

5. Características, perfiles y tipologías de los menores no acompañados en España

5.1. *Los motivos de la partida*

La literatura europea sobre este tema está manejando cuatro categorías o tipos de migraciones de menores, que provienen de la investigación realizada en el caso italiano (Campani, 2001):

1. Solicitantes de asilo, provenientes de países en conflicto.
2. Emigrantes que desean encontrarse con sus padres que previamente habían emigrado.
3. Explotados por redes ilegales de tráfico de personas, para dedicarlos a la prostitución, mendicidad, tráfico de drogas, robos...
4. Emigrantes pioneros, impulsados a emigrar por las familias y que desarrollan una estrategia migratoria global. Son adolescentes de 14 a 18 años que llegan a través de «pasadores» ilegales y constituyen el primer eslabón migratorio que posteriormente abrirá paso a otros miembros de la familia.

Otras categorías de migraciones de menores que podrían añadirse a estas, son (Bermúdez, 2004):

- Emigrantes debido a desastres naturales en las áreas de origen, como ha ocurrido en algunos lugares de Latinoamérica.
- Movimientos de población provocados por cambios bruscos en la estructura-socioeconómica, como crisis económicas que crean situaciones nuevas para los niños y sus familias, como ha sucedido en algunas zonas asiáticas.
- Menores que huyen de sus familias, por maltrato o abusos.
- Niños de la calle en los países de origen.

Angelina Etienne (2004) realiza otra categorización, teniendo en cuenta los motivos de partida del país de origen que combinan y amplían algunos de los tipos ya mencionados:

1. Los exiliados. Proviene de regiones asoladas por la guerra y los conflictos étnicos.

2. Los mandados. El menor tiene el «mandato» de su familia de emigrar a Europa para trabajar y enviarles dinero.
3. Los explotados. Menores en manos de traficantes de todo tipo, a veces con la complicidad de sus padres. La explotación puede revestir varias formas; prostitución, trabajo clandestino, mendicidad y actividades delictivas.
4. Los fugados. Menores que se escapan del domicilio familiar o del orfanato en el que vivían por conflictos con sus familias o porque son víctimas del maltrato.
5. Los errantes. Menores que ya eran vagabundos en su país de origen, a veces durante meses e incluso años, antes de emigrar a Europa. Vivían de la mendicidad, de pequeños empleos ocasionales e incluso de la prostitución. Son niños «en la calle» y no «niños de la calle», porque éstos últimos viven en la calle desde la edad de 5 o 6 años y, sin proyecto ni energía, raramente emigran. Los vagabundos vagan por la calle al abandonar el orfanato, o porque sus padres no tienen dinero para escolarizarles o para darles de comer. Continúan su itinerario errante marchando al extranjero. Algunos se convierten en verdaderos nómadas, pasando de una ciudad a otra, de un país a otro. Toman a menudo sustancias tóxicas y cometen actos delictivos.

En España, pocos de estos motivos se pueden aplicar a los menores inmigrantes, a la hora de reseñar las causas de su desplazamiento. Los menores que llegan a España emigran mayoritariamente por causas económicas y tienen un proyecto migratorio elaborado e individual, emigran sin familia y de manera irregular. Según el estudio realizado por el Defensor del Menor de Andalucía (2003) un 66 % de los menores estudiados proceden de una familia pobre pero que cubre sus necesidades básicas, aunque se veían obligados a buscar trabajo para ayudar a la economía familiar. Son pocos los chicos que tienen mala relación con su familia nuclear, luego éste no es el motivo de su emigración. El 57 % señala que la iniciativa de la inmigración ha sido suya y no de su familia. Únicamente algo más de un tercio (36 %) ha sido estimulado por su familia para que se traslade hasta España en busca de recursos económicos con los que puede contribuir a la economía familiar. El objetivo principal de la emigración es encontrar un trabajo. También impulsa a los jóvenes a emigrar la percepción de España como país próximo y la experiencia migratoria de la población marroquí a Europa desde hace varias décadas. Otros factores que empujan a los jóvenes puede ser el alto índice de paro en origen, los precedentes de la emigración de niños sin sus padres, la experiencia de la emigración de

adultos, el deficiente sistema escolar marroquí y la imagen idealizada que perciben de Europa, a través de los medios de comunicación y de los emigrantes que retornan (Pérez Crespo, 2000).

Existe también un pequeñísimo grupo demandante de asilo, que provienen de países con conflictos bélicos. Además se ha detectado una minoría de adolescentes procedentes de familias desestructuradas, donde los menores han huido para evitar los abusos, el abandono y el maltrato. Los investigadores señalan que en España no existen prácticamente menores inmigrantes que fueran niños de la calle en su país de origen, sino que es la propia migración la que les convierte en niños de la calle (ya sea en el país de origen como, sobre todo, en el de destino).

Según Bermúdez (2004: 118) hay una pequeña parte de los menores estudiados (20 %) que reconoció haber sufrido maltrato físico por su padre, que imponía la autoridad de forma excesiva, o haber sentido presión para una emancipación prematura por parte de sus madrastras. Pero esta razón no parece suficiente para emigrar a otro país. Hacen falta otras razones como una conciencia de las escasas o nulas posibilidades de futuro en el lugar de origen y una visión del país de destino como un lugar donde dichas posibilidades se incrementan. A esto se unen las historias de vida de sus compatriotas emigrados cuando vuelven en las vacaciones de verano, que son la prueba de que el sueño se puede lograr. Los juguetes que llevan los emigrantes simbolizan el hecho de que existe algo mejor en otro sitio. El ansia de emigrar comienza a partir del primer deseo de estos objetos que vienen de tierras lejanas. Marta Comas (2001) señala que en algunos menores a los 10-11 años y en otros hacia los 13-14 años, surgen las primeras ideas de viajar a Europa, que poco a poco van madurando hasta que un día se descubren planeando en secreto (solos o con sus amigos) la estrategia de salida.

Pero el discurso de los menores no es infantil. Al menos no en su totalidad. Los adolescentes no llegan a Europa buscando juguetes. Su discurso está impregnado de factores, premisas y afirmaciones propias de un adulto, o comparables al menos a las de otros emigrantes adultos. Estas premisas son, principalmente, las relativas al trabajo. Los menores tienen una concepción idealizada del mercado de trabajo en Europa. Están convencidos de que allí todo el mundo tiene trabajo y de que también ellos serán capaces de integrarse en el mercado laboral. «Son los factores subjetivos del discurso los que se encuentran en la base que provoca la inmigración de estos menores. Las historias de los éxitos de los que se fueron, la idea que tienen de lo que imaginan que es la vida en Europa de los que vuelven de vacaciones al pueblo natal, la falsa percepción de una sociedad idílica a través de la televisión (la

famosa parabólica que se encuentra en más hogares que el agua corriente), los sueños infantiles a través de deportes de masa como el fútbol, de los anuncios, de las teleseries, de los coches, de los vestidos, de las casas que se les presentan en imágenes de todos los días... Aunque esta subjetividad se pierda a lo largo del viaje, constituye un factor determinante para provocar la inmigración de estos menores» (Bermúdez, 2004:172).

5.2. *El país de procedencia y el viaje*

En todas las Comunidades Autónomas y en todas las investigaciones realizadas, existe la coincidencia en señalar que los adolescentes no acompañados inmigrantes en España son marroquíes en más del 90 % de los casos. El siguiente grupo corresponde a otros magrebíes, principalmente argelinos. Aparece una minoría de africanos subsaharianos, llegados sobre todo a Canarias y algunos menores procedentes de países de la Europa del Este, casi todos de Rumania.

La explicación de que los inmigrantes menores en España son marroquíes proviene del hecho de la proximidad entre ambos países. Las ciudades autónomas españolas de Ceuta y Melilla están situadas en África y tienen frontera con Marruecos; y el Estrecho de Gibraltar, con los frecuentes ferrys que pasan a la península, facilita la vía de entrada. Se trasladan aprovechando las rutas de transporte de mercancías y de transporte de pasajeros (Pérez Crespo, 2000). Principalmente proceden del norte de Marruecos, de las grandes urbes del centro y de las zonas rurales del sur. La región de Tánger-Tetuán es la más citada por los chavales emigrantes (Jiménez, 2003).

Sus intentos de viaje son peligrosos, ya que sobre todo se trasladan escondidos bajo los ejes de los camiones y entre las ruedas de los autobuses que pasan en el ferry a Algeciras. Otra vía es embarcarse en el puerto de Tánger como polizón en un barco. No pagan el viaje ni utilizan ninguna red de tráfico de personas (Capdevila y Ferrer, 2004). Y desde 2003 se ha empezado a detectar un aumento en el número de menores que llegan en pateras a las costas andaluzas (Jiménez, 2004) o a las Islas Canarias.

5.3. *Características personales: sexo, edad, nivel educativo, experiencia laboral*

Estos menores son todos varones; el colectivo de niñas está invisibilizado y según el estudio realizado en Cataluña, las escasas niñas acogidas en los centros no proceden del Magreb (Capdevila y Ferrer, 2003).

En cuanto a la edad, se trata de adolescentes que tienen entre 14 y 18 años. La edad media oscila entre 14,8 años en Andalucía (Jiménez, 2003), 15,5 años en Aragón (Oliván, 2004), y 16,5 en el País Vasco (Berganza, 2003).

Respecto al nivel educativo, las distintas investigaciones realizadas señalan la existencia de un grupo de analfabetos, que supone el 20-30 % de los chicos. Son más numerosos los que han estado escolarizados, aunque tres cuartas partes, como máximo han ido 8 años a la escuela. Una minoría (9 %) ha logrado finalizar los estudios secundarios. (Bermúdez, 2004; Capdevila y Ferrer, 2003; Defensor del Menor de Andalucía, 2003). La mayor parte de los menores que llegan a España desconoce el castellano.

Gran parte de los jóvenes inmigrantes había abandonado la escuela por la necesidad de buscar un trabajo para ayudar a la economía familiar. Por ello, según Bermúdez (2004), una cuarta parte de los menores que entrevistó habían empezado a trabajar a los 10 años. La experiencia laboral es frecuente en la mayoría de los chavales, que han trabajado en su país de origen como peones o aprendices, cobrando sueldos muy bajos a cambio de aprender la profesión (Jiménez, 2003).

5.4. *Las relaciones*

Los adolescentes que llegan a España tienen a su familia nuclear en el país de origen. Se trata de familias numerosas, con una media de 6 hijos. Un 80 % de los menores no ha roto los vínculos con ella (Capdevila y Ferrer, 2003). Dicen mantener buenas relaciones con la familia y frecuentes contactos a través de llamadas de teléfono quincenales, incluso desde los centros de residencia de estos menores.

Sus padres conocen su paradero, aunque probablemente desconocen las condiciones en las que viven, porque los adolescentes les mienten. Los chicos hablan de que cuando tengan medios enviarán dinero a su madre o a su familia, pero no hablan de reunificación familiar (Bermúdez, 2004). Muchos de estos adolescentes tienen parientes que han emigrado a Europa antes que ellos; un buen número de ellos tienen hermanos mayores en algún país europeo. Los destinos escogidos por los parientes son España, Francia, Italia y Bélgica.

La red de iguales de los menores juega un papel muy importante. A menudo, el proyecto migratorio es percibido como un desafío vivido en grupo. Los iguales se ayudan recíprocamente con información de horarios, métodos para pasar la frontera, burlar a la policía, etc. Las redes de iguales son las primeras vías de información y de ayuda en situaciones problemáticas (Jiménez Álvarez, 2003).

5.5. *En el país de acogida*

Una vez en España, la movilidad de los jóvenes es muy grande. Tres cuartas partes de los menores han realizado el viaje por primera vez, pero el resto ha vivido alguna repatriación anterior y ha vuelto a intentar la migración. Los jóvenes no admiten la posibilidad de retorno, el reagrupamiento familiar en el país de origen o la repatriación no forman parte de su plan. Si esto sucede, van a volver a intentar emigrar, tantas veces como sea necesario. Esta movilidad parece responder al deseo del menor de conseguir papeles y trabajo.

Es habitual que lleguen a una Comunidad Autónoma tras haber pasado por otras. Pérez Crespo (2000) así lo constata cuando indica que la Comunidad de Madrid parece ser un lugar de paso hacia otros lugares, preferentemente otros países Europeos. En la mayoría de los casos, no llegan directamente, sino que previamente han pasado por otras comunidades como Ceuta, Andalucía o Cataluña. Las razones que hacen que se dirijan a Madrid, pueden estar relacionadas con amigos o familiares que se encuentran en esta región, la información de que pueden tener más oportunidades en dicha comunidad, al ser un lugar con mucha demanda de mano de obra, y la experiencia de otros chavales que han pasado por dicha comunidad.

Muchos de los adolescentes han estado institucionalizados en distintos centros de España o de Europa, de los que se marchan porque no les gusta o bien porque su lugar de destino es otro (Capdevila y Ferrer, 2004). Berganza (2003) también destaca que una característica de estos menores es el hecho de que el tiempo de su estancia en los centros residenciales suele ser reducido. Analizando la estancia de los menores de nuevo ingreso durante el año 2002 en Bizkaia, el 40 % no superaba los 6 días de estancia y un 28 % no sobrepasaba el mes de estancia. Solamente una escasa minoría (14 %) permanece en el centro más de tres meses,

Cuando llegan a un lugar en ocasiones se dirigen directamente a la policía o pueden permanecer un tiempo en la calle hasta que son detectados por algún educador de calle o por la policía. Llegan indocumentados. No se sabe la edad y hay que establecerla para certificar que son menores. Bermúdez (2004) señala que la indocumentación, unida al hecho de que a menudo los jóvenes mienten sobre su origen para evitar repatriaciones, hace muy difícil el que las autoridades puedan recabar información a las autoridades del país de origen, lo cual hace difícil, además de establecer la edad real, el esclarecer la identidad del menor a través de las embajadas. Jiménez Alvarez (2003) ha detectado que «Los menores saben a través del boca a boca, algunas cosas rela-

cionadas con los centros de acogida, los derechos que les amparan, la manera de actuar de distintas Comunidades Autónomas. Saben a medias, sobre el desconocimiento de la policía sobre los lugares de origen marroquíes, sobre la grafía de sus nombres... Saben que si se escapan de un centro y van a otra ciudad o a otra Comunidad Autónoma el proceso vuelve a empezar, porque no existe coordinación. Por la experiencia de otros chavales, saben qué decir y cuándo hay que hablar o callar».

La administración, sostiene Jiménez Alvarez (2004) da a estos adolescentes un trato que no siempre prioriza su carácter de menores de edad y de sujetos de protección. Más bien se pone el acento en su condición de migrantes irregulares y se les aplica todo tipo de medidas restrictivas propias de nuestras políticas de extranjería, demasiado preocupadas por el control de fronteras (la instrucción 3/2003 posibilita el retorno en 48 horas a los menores que tengan más de 16 años y el memorandum firmado del acuerdo entre España y Marruecos el 24 de diciembre de 2003 posibilita la repatriación de los menores marroquíes no acompañados que se encuentran en España). Este modo de actuar ha contribuido a que, a partir de 2004, el número de menores inmigrantes acogidos en los centros de protección haya comenzado a disminuir. Por ejemplo, en Andalucía, entre enero y junio de 2004 se acogieron 390 menores, frente a los 1.410 acogidos en el mismo período durante el año anterior.

Algunos menores acaban en la calle por la mala calidad de los sistemas de protección. Esta situación es aún más grave para los menores que cumplen 18 años y habiendo estado tutelados pero no documentados, son abandonados a su suerte y quedan «desahuciados del sistema». Los expedientes se mantienen abiertos mientras los extranjeros son menores de edad, dándose de baja en el servicio al alcanzar la mayoría de edad civil (Díaz Aguilera, 2001).

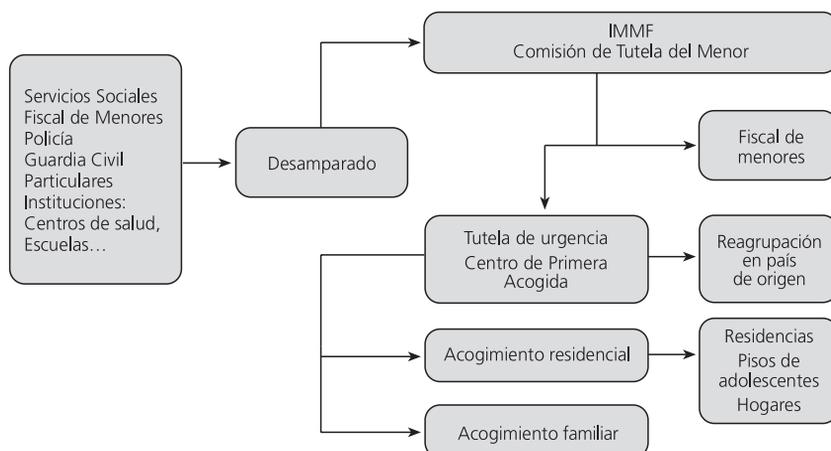
Los motivos para salir del servicio de acogida, son varios (Díaz Aguilera, 2001):

- Por repatriación. Un 10 % de los menores se remiten a sus países de origen al ser requeridos por sus familias desde su país o si no existe motivo para permanecer en España al estar su situación familiar normalizada.
- Por mayoría de edad.
- Salida voluntaria/huidas. El 90 % de los menores extranjeros no acompañados que ingresan en centros de protección por encontrarse en situación de desamparo, se fugan de los mismos al poco tiempo de haber ingresado.

Las fases de acogida de los menores extranjeros no acompañados en la red de protección se pueden resumir visualizándolas a través del esquema 1, que presentamos y que muestra también el tipo de recursos residenciales que se ponen a disposición de los menores.

Esquema 1

Fases para la acogida de menores extranjeros no acompañados en la red de protección



Fuente: CASTILLO, R. y ANGUREL, M.J. (2004: 110).

6. Aspectos para una reflexión

Tras haber mostrado el panorama que presenta el problema de la inmigración juvenil, nuestra reflexión va a centrarse en dos aspectos distintos. Por un lado, podemos fijarnos en el joven inmigrante y en sus vivencias en relación con el proyecto migratorio que está viviendo y por otro lado, podemos poner nuestro acento en el país de acogida y, en concreto, en los recursos y actuaciones de la Administración con los menores.

6.1. Jóvenes migrantes: entre la adolescencia y la madurez

La especificidad de este colectivo de inmigrantes es la edad y desde esta variable podemos efectuar una reflexión sobre cómo viven los menores la realidad. Hay que partir del hecho de que la edad es una cons-

trucción cultural y la cultura del país de origen difiere de la del país de acogida. En nuestro contexto cultural occidental y en el contexto cultural de su cultura árabe de origen existen grandes diferencia entre los períodos y etapas de la vida y sobre los roles adscritos a los adolescentes del género masculino. Mientras que en Occidente los niños adolescentes y preadolescentes son menores que han de estar protegidos por sus padres o familiares directos (o en última instancia por la administración competente), en Marruecos los preadolescentes y los adolescentes se consideran miembros productivos de la familia, en la cual participan con la responsabilidad de mantener la economía y la organización doméstica. Muchas familias viven la emigración de estos menores como su esperanza. Cuando estos menores inmigrantes llegan al país de acogida, pierden su condición de adultos y de trabajadores, su autonomía y libertad personal y pasan a la categoría de inmigrante irregular y niño (con sus correspondientes derechos a la educación, a la salud, pero no al trabajo), y pasan a ser personas controladas con el fin de protegerlas (Comas, 2001).

En relación con esta recuperación de la adolescencia, Jaume Funes (1999) afirma que estos menores, en su entorno de crecimiento estaban finalizando una infancia más bien corta y entrando en el mundo de las personas adultas que luchan por la vida. Ignoraban que iban a llegar a un entorno en el que es obligatorio ser adolescente, y no hay adolescencia sin grupo, sin colectivo de pertenencia y relación. Sin embargo, para los que acaban de llegar, su gran problema es que los únicos grupos adolescentes de su medio están dominados por la dificultad social o la marginación. Aún optando por ser adolescentes, comprueban que no tienen tiempo para serlo, porque en cuanto cumplan 16 años y puedan buscarse la vida, tendrán que ejercer de adultos.

También surge la contradicción de que muchos tienen que estar en la escuela, pero quisieran estar trabajando. Una de las características que define a nuestra adolescencia es la de estar escolarizada obligatoriamente hasta los 16 años y de una manera bastante generalizada hasta los 18 años. A los inmigrantes menores que están ya cerca de los 16 años les pesa la escuela, necesitan una vida escolar pensada en clave de trabajo. Ellos nos obligan a reformular los programas de garantía social y la formación ocupacional con el fin de que sean efectivos para acceder al trabajo en el menor tiempo posible.

A pesar de estas características de adultos que hemos mencionado, los menores inmigrantes no acompañados no dejan de tener una edad en que todavía no se ha alcanzado la plena madurez, y esto se aprecia en algunas de las investigaciones llevadas a cabo. Así Bermúdez (2004:90) pone en evidencia que los inmigrantes jóvenes «son lo sufi-

cientemente maduros para llevar a cabo pequeños trabajos en sus lugares de origen, pero son lo suficientemente infantiles como para verse afectados por el sueño de una vida mejor y no darse cuenta de las consecuencias que supone llevar a cabo un proyecto semejante. En la preparación del viaje también se percibe una falta de madurez patente, que se refleja en la consideración del viaje más como una aventura desesperada que como un verdadero proyecto migratorio preparado desde hace tiempo. Lo cual les hace diferir de sus homólogos adultos. Quizás, como a muchos inmigrantes adultos, no les importe jugarse la vida en su odisea; pero ellos no lo hacen víctimas de la desesperación o del cansancio; más bien diríamos que lo hacen con la fuerza que da la juventud y la ignorancia».

El hecho migratorio contribuye a que estos adolescentes alcancen la madurez. El menor adquiere en su recorrido por el mundo de la inmigración en España, una madurez forzada que no poseía antes de venir. Las concepciones de la «Europa de oro» basadas en un imaginario formado por la televisión, las historias escuchadas de otros inmigrantes o la propia imaginación de los menores, cambia a medida que éstos llegan al país de destino y viven una realidad cotidiana muy diferente. Los menores presentan características propias de un adulto, demostrando una capacidad de decisión sobre sus propias vidas, que no corresponde con su edad. Son conscientes de que el tiempo pasa y de que si cumplen 18 años en España, sin haber conseguido un permiso de residencia, lo siguiente es la expulsión. Por lo tanto deberíamos preguntarnos, hasta qué punto es correcto tratar a estos menores como a nuestros adolescentes.

6.2. *Actuaciones con los menores inmigrantes desde la Administración*

Los recursos de que dispone hoy la Administración destinados a la atención de los menores inmigrantes no acompañados son los Centros de acogida, aunque cabe preguntarse si los tipos de centros responden a las necesidades de estos menores. Un estudio realizado por Save the Children (2003) pone en evidencia algunas de las deficiencias:

- Ubicación en lugares lejanos e inaccesibles.
- Centros concebidos únicamente para albergar a adolescentes extranjeros.
- Gran tamaño de los centros, que impide una atención individualizada y un ambiente familiar.
- Hacinamiento, que se ve agravado por la presión que se ejerce sobre los directores de los centros para que acepten más menores de los que permite su capacidad.

- Escasez de educadores expertos.
- Convivencia de menores con grandes diferencias de edad o en su proceso de integración, que puede crear problemas a los menores en edad, más débiles o a aquellos que ya han avanzado en su proceso de integración.
- Cambios frecuentes en la concesión de contratos de guarda, con el consiguiente perjuicio para los procesos educativos de los menores.
- Firma de contratos de guarda con empresas no expertas en el tratamiento de los menores.

Esta inadecuación de los centros de acogida dificulta los procesos educativos e incluso puede llegar a explicar el hecho de que los menores abandonen rápidamente los centros. La mayoría de los estudios denuncian el hecho de que los niños se vuelven de la calle en España. «En la península los niños que están en las calles se han convertido en tales después de llegar a España, y este hecho traslada la responsabilidad a las autoridades españolas» (Jiménez Álvarez, 2003).

También puede ser objeto de reflexión el hecho de que la Administración española no cuida debidamente el cumplimiento de la legalidad. Así Jiménez Álvarez (2003:77-83) afirma que se producen repatriaciones sin las garantías suficientes, que se exponen a continuación:

- Incumplimiento del derecho del menor a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta.
- Incumplimiento de los trámites ante embajadas y consulados o a través del ministerio de asuntos exteriores.
- No se da comunicación previa al ministerio fiscal.
- Habitualmente los menores son trasladados en coches de policía con todos los distintivos policiales y acompañados por personal de uniforme, portando armas de fuego.
- Se entrega a los menores directamente a los aduaneros marroquíes de servicio en la frontera, sin la presencia de familiares ni de agentes de los servicios sociales de Marruecos.
- Se han denunciado malos tratos por parte de la administración española.
- Malos tratos por parte de la administración marroquí: detención y encarcelamiento, maltrato físico, abandono, abusos sexuales, violencia verbal.

De esto se deduce que un retorno efectuado sin garantías, es decir, sin el consentimiento del menor o de la familia y sin la certeza de que

existen los medios materiales para garantizar una integración segura, sea familiar o en una institución privada o pública, sólo puede contribuir al deterioro psíquico y físico del menor. Otra de las críticas se refiere a los plazos para ejercer la tutela y otorgar la documentación a los menores (Mason, 2003). Si el plazo fijado por la ley no se cumple, se imposibilita la realización de un proyecto educativo realista con el menor. Incluso se da el caso de personas que han estado en el sistema de protección y que, llegados a la mayoría de edad, se encuentran sin documentación alguna para poder afrontar una vida de adulto.

Desde el punto de vista de la integración del menor inmigrante en la sociedad de acogida, al llegar a la mayoría de edad, se sugiere la necesidad de habilitar recursos para los que deben abandonar los centros de acogida (Díaz Aguilera, 2001). Existe el riesgo de que cuando salen de los centros de protección, los jóvenes se encuentren sin recursos (trabajo, familia, amigos, alojamiento...) y tengan que ir directamente a la calle, lo que se contradice con la protección que se les ha dado durante sus años de adolescencia.

Los aspectos que hemos tratado no agotan todas las facetas de este tema de la movilidad de los menores. Quedan aún muchos interrogantes que plantear, como, por ejemplo, ¿qué pasa con las chicas inmigrantes menores de edad?, ¿qué sucede con los menores que no están dentro del sistema de protección, porque continuamente entran y salen de los centros?, ¿cómo será el futuro de los menores protegidos que se queden en España una vez llegada su mayoría de edad?

Referencias bibliográficas

- ACNUR (1994): *Los niños refugiados. Directrices sobre protección y cuidado*, Ginebra, ACNUR.
- ARARTEKO/DEFENSOR DEL PUEBLO DEL PAÍS VASCO (2001 y 2002): «Informe al Parlamento». www.ararteko.es.
- BERGANZA, Isabel (2003): *Los menores extranjeros no acompañados en Bizkaia. Situación actual y propuestas de mejora*. Bilbao, Universidad de Deusto (tesis de fin de carrera. Dir. María Luisa Setién).
- BERMÚDEZ GONZÁLEZ, María del Mar (2004): *Los MINA: niños de la calle en la España del siglo XXI*, Madrid, Témpora.
- BERMÚDEZ GONZÁLEZ, María del Mar (2004): «The “Mofetas”: Homeless Immigrant Children in Spain: The Street as the End of a Dream», en ENTZINGER, MARTINIELLO y WIHTOL DE WENDEN (ed.): *Migration between states and markets*, Ed. Ashgate.
- CAMPANI, Giovanna (2001): «Les enfants de la rue en Europe», *Migrations Société*, revista del CIEMI, vol. 13, n.º 74.

- CAPDEVILA, Manel y FERRER, Marta (2004): «Estudio sobre los menores extranjeros que llegan solos a Cataluña», *Migraciones*, Universidad Pontificia de Comillas, 16, pp. 121-156.
- CAPDEVILA, Manel y FERRER, Marta (2003): *Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (MEINA)*, Barcelona, Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Cataluña.
- CASTILLO GODOY, Renata y ANGUREL LAMBÁN, M.^a José (2004): *El menor inmigrante no acompañado acogido en centros tutelados y en edad laboral en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Ed. Témpora.
- COMAS, Marta (coord.) (2001): «L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació». *Finestra Oberta*, n.º 19, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2003): *Informe especial al Parlamento. Menores inmigrantes en Andalucía. La atención en los centros de protección de menores*, Defensor del Pueblo andaluz. www.defensor-and.es.
- DÍAZ AGUILERA, Juan (2001): *Miradas sobre el menor. Para sacar al menor del anonimato y la exclusión. Situación de los menores extranjeros en la Región de Murcia*, Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria, Murcia, 28-29 de noviembre.
- ELÍAS MÉNDEZ, Cristina (2002): *La protección del menor inmigrante desde una perspectiva constitucional*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- ETIEMBLE, Angélica (2004): «Quelle protection pour les mineurs isolés en France?», *Hommes et Migrations*, n.º 1.251, septembre-octobre, pp. 9-22.
- FUNES, Jaume (1999): «Migración y adolescencia», en AJA, E. y otros: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación La Caixa, Colección de Estudios Sociales n.º 1, pp. 119-144.
- GIMÉNEZ, Carlos y SUÁREZ, Liliana (coords.) (2001): *Menores no acompañados que han entrado en territorio español sin representación legal*, Madrid, IM-SERSO/UAM.
- JIMÉNEZ ALVAREZ, Mercedes (2004): *Análisis de procesos migratorios transnacionales de los menores de origen marroquí*, Actas del 4.º Congreso sobre la inmigración en España «Ciudadanía y participación», Girona.
- JIMÉNEZ ALVAREZ, Mercedes (2003): *Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Cuadernos Fundación Santa María n.º 3.
- LÁZARO GONZÁLEZ, Isabel (2002): *Los menores en el Derecho español*, Madrid, Tecnos.
- MASON ANI (FUNDACIÓN SAVE THE CHILDREN) (2003): *Menores extranjeros no acompañados*. Conferencia de Infancia «Propuestas para una estrategia de protección social a la infancia», Santander, 28 y 29 de abril de 2003.
- OLIVÁN GONZALVO, G. (2004): «Menores extranjeros en el sistema de protección de la Comunidad de Aragón (España)», *An Pediatric (Barc)*, 601 (1), pp. 35-41.
- PÉREZ CRESPO, M.^a Jesús (2000): *Los adolescentes extranjeros no acompañados y su presencia en la Comunidad Autónoma de Madrid*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Acción Social del Menor y de la Familia/Universidad Autónoma de Madrid.

- ROGNONI, Irma (coord.), FUNDACIÓ FICAT (2001): «Menors i joves del carrer: visió sociojurídica», *Finestra Oberta*, n.º 23, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- SAVE THE CHILDREN (2003): *Menores no acompañados. Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España*, Documento de Trabajo IV, Madrid, Save the Children España.
- SUÁREZ NAVAZ, Liliana (2004): «Niños entre fronteras: Migración de menores no acompañados en el Mediterráneo Occidental», *Migración y Desarrollo*, n.º 8, vol. 2.

Parte II

**La migración
y las políticas públicas**

4.

Espacios migratorios transnacionales: la emergencia de un nuevo contexto para las políticas públicas

*Andrea Ruiz Balzola*¹

Universidad de Deusto - Bilbao
Doctoranda - Dpto. de Antropología
abalzola@hotmail.com

Introducción

Actualmente, en las sociedades occidentales, las migraciones internacionales ocupan un lugar central tanto en las discusiones académicas como en las agendas de los diferentes gobiernos. Los interrogantes y las consideraciones que este fenómeno plantea son múltiples y de muy diversa índole: la migración se ha convertido en una cuestión de seguridad nacional, en un instrumento de política exterior, y en uno de los principales factores de cambio en las sociedades occidentales. Lo cierto es que los desplazamientos de población son una constante en la historia de la humanidad y que aunque numéricamente la migración internacional se ha duplicado desde comienzos de siglo, la población mundial, en el mismo período, se ha cuadruplicado. A esto hay que añadir que la mayor parte de los flujos migratorios tiene lugar entre los países en vías de desarrollo y no tanto hacia los países desarrollados, si bien el porcentaje de migrantes en estos países ha aumentado. Por tanto, la percepción que existe en los países occidentales sobre los movimientos migratorios internacionales no se ajusta a los datos que ofrece el análisis.

¹ La autora del presente artículo disfruta actualmente de la beca para Formación de Investigadores del Gobierno Vasco.

En cualquier caso, más que de cambios cuantitativos en las pautas migratorias, hay que hablar de cambios cualitativos generados y propiciados en gran medida por el proceso actual de globalización. Sin duda, uno de estos cambios ha sido el significativo aumento de las posibilidades que tienen los migrantes de mantener una comunicación fluida con las sociedades de origen. Las transformaciones en las tecnologías de la comunicación y el transporte han producido un incremento en la densidad, multiplicidad e importancia de las interconexiones que tienen lugar entre las sociedades de origen y las sociedades de destino. Las relaciones sociales entre grupos de personas distanciados geográficamente han adquirido un sentido de inmediatez que nunca tuvieron antes. La distancia y el tiempo ya no aparecen como las principales barreras a la organización de la vida humana.

En este sentido se pronuncia N. Canclini (1999) cuando examina las diferencias de los actuales movimientos de población en contraste con los que se produjeron en los siglos XIX y primera mitad del XX. Estas migraciones, a diferencia de las actuales, eran casi siempre definitivas y llevaban consigo una ruptura, una desconexión entre los que migraban y los que se quedaban. En la actualidad, distingue Canclini tres sistemas migratorios: una migración que se instala definitivamente en el lugar de destino o migración de poblamiento, una migración temporal por motivos laborales, y la migración de instalación variable que constituiría una forma intermedia entre las dos anteriores. Son los dos últimos tipos de sistemas migratorios los que han aumentado en las últimas décadas. Por otra parte, estos sistemas están caracterizados, a diferencia de la migración de poblamiento, por permisos de residencia esporádicos y discriminatorios según nacionalidad y necesidades económicas del país de destino. A su vez, esta condición de marginalidad económica está relacionada con una característica propia de nuestro tiempo: los migrantes han dejado de ser *percibidos* en nuestras sociedades occidentales como necesarios. Al analizar las características de los actuales movimientos migratorios, D. Massey *et al.* (1998) señalan que si bien en el pasado los gobiernos consideraban la migración como un elemento necesario para la industrialización, hoy día, en cambio, las migraciones son vistas y presentadas a la opinión pública como problemas sociales y políticos que hay que enfrentar.

Además de este último rasgo, Massey *et al.* (1998) consideran que, salvando las diferencias, hay una serie de denominadores comunes en los actuales flujos migratorios que los hacen distintos respecto a los que se produjeron en el pasado: por una lado, la mayor parte de los migrantes procede de países que se caracterizan por una oferta de ca-

pital limitada, bajos índices de creación de empleo y abundantes reservas de mano de obra. De este modo se produce un agudo desequilibrio entre la mano de obra disponible y la demanda. Por otra parte, en las sociedades receptoras actuales, los bajos índices de natalidad y una población envejecida producen una provisión limitada de trabajadores. Al mismo tiempo, las tecnologías intensivas de capital generan una demanda estratificada que se caracteriza por plenas oportunidades para los nativos cualificados, desempleo para aquellos que carecen de educación o preparación especializada, y una demanda segmentada para los trabajadores migrantes. En suma, en las sociedades occidentales hay una articulación que combina una demanda continua de trabajadores migrantes junto con altos niveles de desempleo, y con un creciente malestar por la diversidad social y étnica producida por la migración. Se genera una contradicción que los gobiernos tratan de resolver mediante políticas restrictivas que confinan a los trabajadores migrantes a un solo segmento del mercado de trabajo, limitan la entrada de familiares dependientes de los trabajadores, evitan en lo posible los asentamientos permanentes, y repatrián a aquellos que no utilizan los canales autorizados de entrada.

Más allá de las políticas coyunturales que en materia de migración desarrollan y tratan de aplicar los gobiernos con mayor o menor éxito, estamos frente a un conjunto de transformaciones que merece nuestra atención en la medida en que los flujos migratorios actuales ponen en cuestión el concepto mismo de ciudadanía moderno y las instituciones jurídico-políticas basadas en el estado-nación. La emergencia de un sistema económico global, caracterizado por flujos transfronterizos y comunicaciones globales, está transformando el modelo del estado moderno que se ha sustentado en la coincidencia de la soberanía y la territorialidad como una relación exclusiva. Las nuevas tendencias de la economía global conllevan una desregulación y una nueva legislación que permite la libre circulación de capitales. Paralelamente, como puede observarse en el caso de la Unión Europea, los estados nacionales están cediendo parte del ejercicio de su soberanía a instancias supranacionales, lo que en principio significa una cierta pérdida de su autonomía. Sin embargo, esta desregulación no ocurre en todos los ámbitos de la competencia del estado, antes bien, hay ciertos dominios estratégicos donde el estado, lejos de perder atribuciones, se fortalece. Como afirma S. Sassen (2001) el nuevo orden global implica situaciones diferenciadas a las que denomina situaciones de *desnacionalización* y *renacionalización*. Este doble movimiento es evidente en el fenómeno de las migraciones contemporáneas en las que lejos de perder sus atribuciones, el estado-nación mantiene su centralidad cerrando fronteras y

renacionalizando el discurso político. La *desnacionalización* de los espacios económicos no implica la caducidad del estado-nación. En este contexto de transformaciones discontinuas, el estudio de las migraciones constituye un ámbito estratégico puesto que presenta, de manera ejemplar, los aspectos contradictorios del proceso de la globalización: la superación del estado-nación y, simultáneamente, su continua reproducción.

En este contexto de transformación radical, la antropología no se conforma con los discursos generales ni con los saberes establecidos, sino que busca participar y representar la experiencia concreta, cotidiana, de los migrantes. La estrategia propia de la antropología consiste en analizar los problemas globales en lugares concretos y, precisamente por ello, constituye una disciplina privilegiada para el análisis de las articulaciones entre lo local y lo global. Nos entrega elementos de juicio que pueden ayudarnos a especificar y corregir las visiones a menudo generales de estos problemas. Hoy en día constatamos que los migrantes están presentes en los discursos políticos y en las representaciones mediáticas de nuestra sociedad. Sin embargo, creo que se trata de una constatación equívoca o, si el lector quiere, de una ilusión óptica. Esta ilusión radica en que la presencia de la migración en los discursos y en los medios es una presencia que llamaremos objetual, es decir, los migrantes son objeto de discursos y políticas, más o menos progresistas.

El migrante como objeto constituye sin duda un tema decisivo para administradores, políticos y científicos. La pregunta que ellos se hacen podría resumirse de la siguiente manera: ¿Qué hacer CON la migración? Aquí, la pregunta convoca a múltiples opiniones y pareciera de hecho, que mucho sabemos sobre los migrantes. Por el contrario, la antropología que propongo, expresa una concepción diferente, de la que derivan otros temas que trataremos en este artículo: el migrante es un sujeto, o si se quiere, es múltiples sujetos que actúan y piensan, dicen y deciden. De esta manera, la antropología desplaza la pregunta hacia otro horizonte: ¿Qué hacer EN la migración? En este caso la pregunta trae a la mente no un tema sino un problema del que, en cuanto tal, poco sabemos. En esta línea de planteamiento, la antropología no cae en la tentación de hacer predicciones o de dar recetas, sino que problematiza la experiencia de la migración intentando recoger la perspectiva de los diferentes actores involucrados. Esta distinción entre Objeto/tema/opinión y Sujeto/problema/investigación estará en la base del presente trabajo.

Desde esta mirada problematizadora, este artículo se centrará en dos cuestiones principales:

1. De qué modo la configuración transnacional de los flujos migratorios contemporáneos está poniendo en cuestión los supuestos sobre los que se construyen las políticas estatales dirigidas a la migración, revelando sus carencias y limitaciones.
2. Considerando el carácter transnacional de los procesos migratorios, qué tipo de consecuencias conlleva para los modelos de ciudadanía.

1. Transnacionalidad, flujos migratorios y políticas migratorias públicas

En primer lugar quisiera referirme a los supuestos y limitaciones de las políticas estatales dirigidas a la migración. A tales efectos, consideraré que estas políticas se centran en tres ejes principales, estos son: el *control de flujos*; la *integración social* de los migrantes; y la *cooperación al desarrollo*. La mayor parte de las políticas migratorias desarrolladas en el contexto de la Unión Europea se sigue realizando sobre los presupuestos de las teorías migratorias clásicas. Así, gran parte del esfuerzo de los estados miembros se sitúa en el control de fronteras (accesos terrestres, aeropuertos y consulados en los países de origen). Pero es claro también que este control es ineficaz; salta a la vista que los gobiernos se encuentran con serias dificultades para controlar los flujos migratorios una vez que estos han comenzado.

Consideramos que una de las razones de este fracaso es que los estados siguen tratando el fenómeno migratorio como si fuese el resultado de decisiones individuales. En este sentido, las migraciones internacionales de trabajadores se producirían por las diferencias salariales de los distintos países, por las diferencias geográficas en la demanda y la oferta de trabajo. Sin embargo la variable económica, aunque persista en el tiempo, se ha mostrado insuficiente para explicar y predecir la lógica de los movimientos migratorios. Por un lado, la idea de que las migraciones se producen, en última instancia, debido a las desigualdades económicas entre los países supondría que el volumen de la migración internacional sería directamente proporcional al tamaño de las diferencias salariales existentes entre los mismos países. Pero el número de excepciones que se encuentran a esta regla es lo suficientemente numeroso como para cuestionar su validez (Massey *et al.*, 1998). En segundo lugar, esta idea deja sin explicación la *pauta concentrada* de las migraciones, es decir, por qué el flujo migratorio proviene de determinados países, y dentro de ellos, de determinadas regiones, y no de países con similar situación de pobreza. Tampoco explica por qué los flujos se diri-

gen a determinados países, regiones o localidades. Y por último, quedan sin explicación las diferencias individuales en los modelos migratorios, esto es, ¿por qué migran determinados individuos o una minoría de una población dada si todos se encuentran bajo las mismas condiciones?

Si queremos encontrar una explicación satisfactoria a estas cuestiones hemos de vincular el proceso migratorio a los antiguos vínculos coloniales o a los actuales lazos neocoloniales. En efecto, desde las políticas migratorias, el país emisor suele ser considerado como un sujeto pasivo, sin tener en cuenta en ningún caso que las actividades internacionales de los estados y las empresas de los países receptores contribuyen a la formación de vínculos económicos que no sólo generan la circulación de mercancías y capitales, sino también la de personas, familias, colectividades, etc. El análisis de S. Sassen (2001) de las migraciones a los Estados Unidos durante los años setenta muestra como éstas coinciden con una época de expansión económica y militar de los Estados Unidos en Asia y en el Caribe. De esta manera, una pauta migratoria concentrada en determinada área queda explicada por los vínculos geopolíticos previos. Los flujos migratorios, concluye esta autora, tienen lugar dentro de sistemas específicos que se conforman por vínculos de carácter económico, político o étnico.

Por último, aunque no menos importante, la explicación de las diferencias individuales en los modelos de migrar sólo encontrará respuesta si tenemos en cuenta que la migración es ante todo un fenómeno social y no el resultado de decisiones personales dominadas por la ley de la oferta y la demanda. La explicación no puede intentarse desde el nivel individual sino sólo concibiendo el proceso migratorio como una estructura a través de la cual se articula lo individual con lo social. Cada vez con mayor claridad se revela la importancia clave de los vínculos familiares, las cadenas de amistades y los lazos comunitarios para entender las tendencias diferenciales a desplazarse. Así mismo, la explicación de la permanencia de determinado flujo migratorio una vez que los incentivos económicos originales han disminuido o desaparecido no puede ser ofrecida desde los análisis economicistas. Es necesario contemplar el fenómeno migratorio desde la inserción del individuo en las cadenas y redes migratorias que son las que constituyen las microestructuras que sostienen los movimientos de población en el tiempo y en el espacio.

Sin duda las explicaciones clásicas a la génesis de los flujos migratorios sobre la base de los diferenciales salariales entre los países, no constituye hoy en día una explicación suficiente a los movimientos migratorios. Es claro que los trabajadores migrantes continúan respon-

diendo a una demanda intrínseca generada en zonas y países desarrollados, pero este factor se ha mostrado insuficiente en la explicación de la dinámica y morfología de los procesos migratorios contemporáneos. Una consecuencia práctica de esta limitación es la expansión del mercado negro en el movimiento internacional (Massey *et al.*, 1998). En los países desarrollados, obtenidos los beneficios de abastecer la demanda de trabajadores a través de mano de obra extranjera, el endurecimiento en las políticas de control y cierre de fronteras sólo ha servido para alimentar redes de tráfico de personas, mafias, *coyotes*, redes de prostitución y delincuencia, etc.

Por su parte, las políticas en materia de integración social manifiestan una dificultad no menos significativa. Al hacer frente a las características de una población que teje su vida en dos o más estados-nación simultáneamente, se plantean serios problemas a los planes de integración que tienen como punto de referencia central un modelo estatocéntrico. Mientras los estados no tengan en cuenta las transformaciones que se están produciendo, no solo en el ámbito de los patrones migratorios, sino también y fundamentalmente en el propio papel del estado y del sistema interestatal, las políticas migratorias se mostrarán limitadas e ineficaces para gestionar los flujos migratorios y la posible integración de los migrantes.

Más adelante, analizaremos las principales transformaciones del patrón migratorio. Ahora propongo al lector reflexionar sobre una de las nociones que subyace a las políticas en materia de integración: la idea de que la integración es un problema que afecta unilateralmente al migrante. Frente al carácter dinámico del migrante, la sociedad receptora es un agente pasivo, estático, que en principio poco ha de variar. En efecto, en la dirección de lo propuesto por Zapata Barrero (2002), la mayoría de las veces sólo se admiten algunas variaciones del contenido y de los límites culturales del espacio público. Pero, el control último de este espacio está en manos de la ciudadanía normalizada que es quien decide en última instancia satisfacer o no las necesidades específicas de los migrantes. Frente a esta consideración unilateral, propongo que ha de realizarse una profunda autocrítica de los modelos de integración de los migrantes, cuyo principio sea que las dos partes, sociedad de acogida y migrante, deben modificar algunas de sus propiedades, exigencias y expectativas. Desde esta nueva consideración, el migrante participaría y tomaría decisiones acerca del contenido, los límites y las características del nuevo espacio público. La gestión de la diferencia, de la diversidad, ha de ir más allá de una superficial «interculturalización» de la esfera pública, y para ello es necesario que el migrante participe directamente de esta gestión. En última instancia, la gestión de la di-

Tabla 1

Supuestos y limitaciones de las políticas estatales dirigidas a la migración

Políticas estatales	Supuestos	Acciones/medidas	Problemas y limitaciones
Control de flujos	<p>La migración es un problema de seguridad.</p> <p>Las migraciones se producen a causa de las diferencias salariales entre países ricos y pobres.</p> <p>El migrante es un actor racional que opera por una lógica de coste/beneficio.</p> <p>Son los mercados de trabajo los mecanismos centrales que generan e inducen los flujos.</p>	<p>Fortalecimiento y control de fronteras, aeropuertos y accesos terrestres y en los consulados de los países emisores.</p> <p>Medidas tendentes a la regularización de los mercados de trabajo.</p>	<p>Incapacidad de controlar los procesos migratorios.</p> <p>Proliferación de redes de tráfico de personas, mafias, coyotes, redes de prostitución y delincuencia.</p> <p>Falta de atención y análisis de otros factores que intervienen en los procesos migratorios: vínculos coloniales y neocoloniales; lógica, dinámica y morfología propia de las redes migratorias.</p> <p>Falta de una visión multilateral y multicausal.</p>
Integración social del inmigrante	<p>Está basado en la figura e instituciones del Estado-Nación.</p> <p>Se basa en una concepción de ciudadanía universal.</p> <p>Discurso del pluralismo cultural y de la Interculturalidad.</p> <p>Las demandas de los migrantes que pasen el filtro del control ciudadano podrán ser públicamente practicadas y reconocidas.</p> <p>Que el problema de la integración es un problema que afecta unilateralmente al migrante.</p>	<p>Políticas específicas dirigidas al migrante en virtud de su especificidad.</p> <p>Políticas genéricas que consideran al migrante como el resto de la población ciudadana.</p> <p>Medidas para garantizar y promover el acceso de los migrantes a las esferas estructurales de la sociedad: educación, vivienda, trabajo, residencia, convivencia, sanidad, seguridad, etc.</p>	<p>Carácter pasivo de la sociedad receptora.</p> <p>Dificultades prácticas para gestionar la diversidad.</p> <p>Tensión entre lo específico y lo general, entre lo particular y lo universal.</p> <p>No considera el hecho de que los procesos migratorios actuales poseen un itinerario que involucra más de una sociedad receptora.</p> <p>Se generan formas coercitivas que parecían superadas en el sistema democrático.</p> <p>No se crean mecanismos de participación directa en la gestión de la diversidad por parte de los migrantes.</p>
Cooperación al desarrollo	<p>El desarrollo es un proceso lineal, expansivo.</p> <p>La migración es consecuencia de las diferencias económicas entre países ricos y pobres. Entonces, a mayor desarrollo de las sociedades de origen, menor migración.</p> <p>La ayuda al desarrollo es un mecanismo de permanencia en la tierra natal.</p> <p>Modelo basado en la producción y el consumismo.</p>	<p>Proyectos implementados por organismos gubernamentales de carácter estatal y autonómico.</p> <p>Proyectos y programas de ONGs, Asociaciones Religiosas, etc.</p>	<p>Provoca mayor migración por efecto demostración.</p> <p>Estratificación de las sociedades de origen.</p> <p>Mercantilización de las relaciones sociales.</p> <p>Dilapidación de recursos naturales en los países pobres y aumento de los desechos y la contaminación.</p>

versidad requiere una modificación profunda de la estructura básica de la sociedad.

En cuanto a la cooperación al desarrollo vinculado a la migración como tema preventivo, hay que señalar, primero, que en este tema subyacen los mismos supuestos, inadecuados, de las teorías migratorias clásicas; y segundo, que la ayuda al desarrollo puede inducir en ocasiones a mayor migración por «efecto demostración»; la cooperación se puede convertir en un cebo atrayente y no en un mecanismo de permanencia en la tierra natal. La implantación de este modelo, que basado en la producción y el consumismo suele acarrear la dilapidación de recursos naturales, proliferación de desechos, contaminación, mercantilización de las relaciones y dualización social, no representa la solución (Nyberg-Sorensen 2002). No se trata de dejar a un lado la cooperación y ayuda al desarrollo, pero sí de dejar de presentarla como una de las medidas principales para frenar los flujos migratorios. La tabla 1 de la página anterior expone de manera esquemática lo dicho en este apartado.

2. Consecuencias de la transnacionalidad para los modelos de ciudadanía

Esta crítica esquemática y, por lo tanto, limitada de las políticas estatales basadas en los modelos explicativos clásicos del fenómeno migratorio, impone ahora realizar una caracterización de la emergencia de un nuevo patrón migratorio: *las redes migratorias transnacionales*. El fenómeno de la globalización está produciendo toda una serie de cambios, vertiginosos en ocasiones, parciales en otras, que han reconfigurado el orden mundial. Los movimientos migratorios actuales se inscriben y forman parte de los procesos de globalización lo que, entre otras cosas, va a demandar una revisión en la oportunidad de las políticas públicas adoptadas por los países. Por otra parte, no está de más señalar que la perspectiva transnacional representa, a mi juicio, una inquietud por adecuar las teorías clásicas al nuevo contexto global. Mas que un concepto que ofrezca respuestas definitivas a los desafíos que plantean los procesos migratorios actuales, la perspectiva transnacional muestra un conjunto de problemas en los que se hacen patentes las limitaciones de ciertos conceptos clásicos (etnia, nación, cultura, espacio, tiempo, etc.) con los que las ciencias sociales han abordado el estudio de las migraciones.

Como hemos visto, durante mucho tiempo ha sido posible hablar de una migración *internacional* en el sentido de que las migraciones

suponían un desplazamiento unidireccional y unitemporal de un país a otro. En este contexto, las imágenes clásicas del migrante mostraban un abandono y una dura ruptura con los modos de vida de la sociedad de origen, a la vez que el aprendizaje de una nueva cultura y, muchas veces, de un nuevo lenguaje. Por otra parte y junto a esta imagen, también se mantenía la visión del migrante como un trabajador temporal que, antes o después, regresaba a su sociedad de origen. Sin embargo, estas concepciones, que surgieron y se desarrollaron en un determinado contexto histórico, económico y político, ya no bastan para dar cuenta de los actuales flujos migratorios.

Desde hace ya algún tiempo, se ha comenzado a hablar de una creciente migración *transnacional* para dar cuenta de un nuevo fenómeno: las esferas de vida y los proyectos de los migrantes no se localizan ya en un único espacio; los ahora denominados *transmigrantes*, sus *espacios sociales*, abarcan varios *espacios geográficos* (Pries, 1999). Hoy en día, los migrantes desarrollan redes, actividades, modos de vida e ideologías que conectan y cubren sus lugares de origen con las sociedades receptoras. Es a este proceso a través del cual los migrantes forjan y mantienen relaciones sociales simultáneas que unen sus sociedades de origen y de asentamiento, al que denominaremos migración *transnacional*. Es cierto que no nos encontramos ante un fenómeno totalmente nuevo en el tiempo, en cierta medida los migrantes siempre se han movido en espacios sociales transnacionales, pero nunca como ahora les ha resultado tan fácil y tan decisivo. Las nuevas tendencias en los patrones migratorios están inscritas en la lógica de un progresivo aumento de las redes globales de producción, dinero, información y cultura.

Este patrón o estructura migratoria está caracterizado por el hecho de que los grupos de migrantes forjan, fomentan y mantienen relaciones sociales múltiples y simultáneas, que enlazan a las sociedades de origen con el lugar o los lugares de destino. Esta experiencia migrante es denominada como *transnacionalismo* para hacer hincapié en la emergencia de un proceso social en el que los migrantes establecen campos sociales que van más allá de las fronteras geográficas, culturales y políticas. Los inmigrantes pasan a ser *transmigrantes* al desarrollar y mantener relaciones múltiples —familiares, económicas, religiosas, políticas, asociativas— que atraviesan varias fronteras (Shiller, Basch y Szanton-Blanc 1992).

Hay que subrayar que las comunidades desarrolladas por los migrantes en sus nuevos lugares de destino no constituyen una mera extensión de su comunidad de origen. En efecto, el campo de relaciones sociales que se genera, se construye sobre los lugares de origen y de

destino dando lugar a un nuevo espacio social que es algo más que la suma de los espacios de origen y de destino. En este sentido, una política de integración que quiera ser eficaz deberá partir de la multilocalidad de la población migrante. El marco de referencia del estado-nación ha de ser superado para poder dar cuenta de las demandas y necesidades de un colectivo que organiza su vida articulando y vinculando las sociedades de origen y las de destino. Así lo muestra, por ejemplo, el caso de las comunidades mixtecas, cuya red migratoria abarca varios estados de México y de Estados Unidos, y constituye una fuente de preocupación y de problemas para los órdenes institucionales de ambos países (Besserer 1999).

En efecto, uno de los problemas clave de los procesos migratorios actuales es que están planteando y poniendo en cuestión el modelo nacional de ciudadanía, un modelo anclado en nociones territorializadas de pertenencia cultural. La experiencia actual refleja un tiempo en el que la ciudadanía nacional pierde sentido a favor de un modelo de ciudadanía más universal, anclado en nociones *desterritorializadas* de derechos individuales: un modelo de *ciudadanía postnacional o transnacional*. En el análisis de los límites de la ciudadanía que realiza Y. Soysal (1994), este modelo de ciudadanía postnacional se caracteriza frente al de la ciudadanía nacional de la siguiente manera: la dimensión territorial del modelo clásico basado en las fronteras del estado-nación y en la necesaria correspondencia entre territorio y pertenencia (sólo los nativos británicos son titulares de los derechos y privilegios del estado británico); deja paso a la idea de *fluid boundaries of membership*, esto es, una ciudadanía que confiere a toda persona el derecho y el deber de participar en las estructuras de autoridad y en la vida política pública, sin importar los lazos históricos y culturales de la persona a esa comunidad. En este sentido, en lugar de poner el acento en las costumbres, tradiciones, religiones, etc., se privilegia el repertorio institucional de los sistemas políticos de las sociedades receptoras. Por otra parte, el principio organizador de la pertenencia se basa en los derechos humanos, con lo que la fuente de legitimidad de este nuevo modelo de ciudadanía es, frente al estado-nación, la comunidad transnacional.

La condición *transnacional* de los nuevos movimientos migratorios, esto es, la pertenencia simultánea a dos o más sociedades, significa cuestionar los presupuestos básicos de una concepción tradicional de la ciudadanía como pertenencia exclusiva a una única comunidad política. El sociólogo R. Bauböck (1994, 1996) ha analizado las implicaciones que la perspectiva transnacional sobre el fenómeno migratorio tendría para la ciudadanía en los países receptores. En primer lugar, la adquisi-

ción de la ciudadanía del país receptor debería ser considerada como un derecho individual que no suponga la renuncia a una nacionalidad anterior: «*la múltiple nacionalidad es una expresión legal formal de ciudadanía transnacional. Y un derecho individual de admisión a la ciudadanía abre los límites de la comunidad política*» (Bauböck, 2004: 197). En segundo lugar, la concepción *transnacional* va más allá del nacionalismo cívico, y en este sentido, además del reconocimiento de ciertos derechos culturales para las comunidades migrantes, la cuestión se centra en la necesidad de transformar la cultura pública de las sociedades de destino. Así, propone Bauböck que más allá de la pretensión de un espacio cultural neutro en las sociedades occidentales, los gobiernos «*deberían proveer servicios públicos multilingües y reescribir sus historias públicas, de modo que incluyan las memorias colectivas y los mitos de las comunidades de inmigrantes*» (Bauböck, 2004: 198).

En este contexto de construcción de una nueva ciudadanía, hay autores que van más allá de la propuesta esbozada hasta ahora. En el caso ya mencionado de las comunidades indígenas mixtecas, F. Besse- rer propone que la condición transnacional de este grupo requiere de una ciudadanía que incluya su situación de *translocalidad*, de tal manera que los transmigrantes puedan ser ciudadanos de primera y puedan ejercer sus derechos en los múltiples países y localidades por donde se extiende su comunidad. La ciudadanía ha de ir más allá de los márgenes territoriales y situarse en el complejo espacio de la vida comunitaria transnacional.

Conclusiones

El trabajo que he presentado forma parte de una investigación más amplia sobre redes de migración transnacional, en la que he tomado como fuente de información primaria el caso de la migración otavaleña a distintas ciudades de España y Europa. Para concluir el presente artículo, quisiera destacar tres puntos que me parecen básicos a la hora de enfrentar cuestiones prácticas relativas a las condiciones de vida e integración de los migrantes en las sociedades receptoras, dentro de las que España ocupa cada vez más un papel protagónico. Estas cuestiones son:

1. Que las políticas migratorias deberían tener en cuenta el carácter *transnacional* de los nuevos flujos migratorios y la consecuencia que sobre la residencia, el trabajo y la ciudadanía posee esta emergente condición social.

2. Que los agentes que proponen políticas públicas, con la intención de influir sobre a la situación de los migrantes, deben someter a una profunda revisión el concepto de INTEGRACION, deconstruirlo y tomar conciencia, sobre todo, que política de integración implica no tanto una transformación de los migrantes que llegan a nuestros países, sino de las estructuras, instituciones y modos de hacer de nuestra propia sociedad.
3. Por último, que el camino para la integración pasa, si este concepto tiene hoy algún sentido, por la valentía, y por qué no la humildad, de reconocer que el migrante puede y debe guardar su diferencia como una diferencia ineludible, sin que ello afecte su plena participación en la construcción de espacios públicos/ políticos y en la lucha y el disfrute de los bienes sociales.

Referencias bibliográficas

- BASCH, N.; SHILLER, G. y SZANTON-BLANC, S. (1994): *Nations Unbound: transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. Amsterdam: Gordon & Breach.
- BAUBÖCK, R. (2004): «Cómo transforma la inmigración a la ciudadanía: perspectivas internacionales, multinacionales y transnacionales», en: AUBARELL, G. y ZAPATA, R. (eds.): *Imigración y procesos de cambio*, Barcelona: Icaria.
- BAUBÖCK, R. (1994): *Transnational Citizenship. Membership and Rights in International Migration*. Inglaterra: Edward Elgar.
- BAUBÖCK, R.; HELLER, A. y ZOLBERG, A. (eds.) (1996): *The Challenge of Diversity*. Inglaterra: Avebury.
- BESSERER, F. (1999): «Estudios transnacionales y ciudadanía transnacional», en: GAIL MUMMEUT (ed.): *Fronteras fragmentadas*, México: Col. Mich.
- CANCLINI, N.G. (1999): *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- MASSEY, S.D. y ARANGO, J. et al. (1998): *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- NYBERG-SORENSEN, N. (2002): *The Migration-Development Nexus. Evidence and Policy Options*. Geneva: International Organization for Migration.
- PRIES, L. (1999): *Migration and Transnational Social Spaces*. England: Ashgate.
- SASSEN, S. (2001): *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- SHILLER, G.; BASCH, N. y SZANTON-BLANC, S. (1992): *Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*. New York: The New York Academy of Sciences.
- SOYSAL, Y. (1994): *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
- ZAPATA BARRERO, R. (2002): *El turno de los inmigrantes: esferas de justicia y políticas de acomodación*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

5.

Políticas de inmigración y diversidad lingüística

Eduardo J. Ruiz Vieitez

Universidad de Deusto - Bilbao
Instituto de Derechos Humanos
ejruiz@der.deusto.es

Introducción

Los movimientos de población que generan flujos migratorios hacia los países europeos occidentales son relativamente recientes en perspectiva histórica. Europa occidental es un espacio de colectividades políticas tradicionalmente expansionistas, tanto en lo económico como en lo político y demográfico. La segunda mitad del siglo xx, sin embargo observa un cambio de tendencia en los tres ámbitos. La tradicional dominación colonial europea de África, Asia o América se transforma en nuevas formas de influencia política. Económicamente, Europa mantiene una posición relevante, particularmente en cuanto a los mecanismos de compensación social. Es en parte la consecuencia de ambas realidades la que genera que, en lo demográfico, el centro de Europa se transforme en un polo de atracción creciente para personas provenientes de los antiguos espacios colonizados.

Esta alteración de la dinámica histórica genera importantísimas consecuencias en las comunidades políticas europeas. Los modelos filosóficos y políticos clásicos de referencia se adaptan cada vez peor a las nuevas realidades sociales. En particular, las bases monoculturales que sirvieron en su momento para la vertebración de espacios políticos estado-nacionales, se ven superadas por nuevas realidades sociales, no sólo fruto de fenómenos de inmigración, sino por la propia convergencia europea interna y por los cambios tecnológicos e ideológicos que la crisis de la modernidad viene

generando. Todo ello exige un esfuerzo por construir nuevos parámetros de integración social y de legitimación de las estructuras políticas. No en vano, el principal reto de la política actual es la gestión pública de la diversidad en claves de justicia. La creciente pluralidad identitaria y cultural de las sociedades europeas actuales, y no tanto los meros fenómenos provisionales de la inmigración o la extranjería, constituye el objeto sobre el que es preciso reflexionar y proponer modelos alternativos.

A través del presente artículo procuraremos ofrecer al lector un espacio para realizar dicha reflexión. Con el académico propósito de generar más interrogantes que respuestas a los mismos, abordaremos varios de los desequilibrios que se generan en los modelos actuales por causa de la creciente diversidad cultural y lingüística de nuestras sociedades. En particular, se pretende desenmascarar la inspiración uniformizadora de nuestros modelos políticos y plantear la necesaria revisión radical de la misma. Esta crítica está enmarcada en una concepción no neutral del fenómeno migratorio. Partimos del derecho de las personas inmigrantes a formar parte en pie de igualdad, de la sociedad de acogida a través de un concepto inclusivo de ciudadanía. Para ordenar nuestra propuesta reflexiva, presentaremos en primer lugar algunas de las cuestiones más básicas que derivan de la multiculturalidad social contemporánea en relación con la interpretación actual que hacemos de los derechos humanos como discurso político legitimador. En un segundo apartado nos centraremos en el hecho lingüístico, como elemento clave de reflejo de dicha diversidad cultural con proyecciones importantes en el espacio público.

1. Inmigración y multiculturalismo: retos a los derechos humanos

1.1. La extranjería como categoría jurídica excluyente

Los sistemas políticos europeos se han construido sobre la base de la dicotomía personal «nosotros-ellos». Los ordenamientos jurídicos siempre han diferenciado de raíz a miembros y no miembros de la comunidad política. El concepto de extranjero es concebido como una suerte de alienación natural, que vicia de origen la adopción de políticas públicas o sociales en clave de equiparación plena de derechos y oportunidades para todas las personas.

Ni el progreso ideológico de la Ilustración ni los avances políticos derivados de las revoluciones liberales o sociales de la edad contemporánea han conseguido erosionar la extranjería como una categoría de cierre o de exclusión (Velasco: 347). Si bien esta concepción jurídico-política del individuo ha ido incorporando, no sin dificultades, a muje-

res, a no propietarios o a personas de raza diferente, siguen sustanciándose sobre la necesaria exclusión de todos aquellos que no forman parte de la propia comunidad política. La ciudadanía resulta así un elemento contingente determinado por la construcción identitaria que hacen los «dueños originarios» de la respectiva comunidad política.

La hospitalidad es un concepto presente en las éticas religiosas o autónomas ilustradas. Sin embargo, la misma no activa la idea de integración, ni mucho menos de equiparación. El concepto de extranjero sigue llevando un germen de exclusión del que no consigue deshacerse aún frente a los posicionamientos más generosos. La presencia de personas extranjeras se configura como una visita o una permanencia condicionada por su temporalidad, lo que justifica que el poder de determinar el tiempo y las condiciones de dicha estancia sean reconocidas al Estado soberano en cuyo territorio el «visitante» se encuentra (Ruiz y Ruiz, 2001: 12).

La contemporaneidad va a aportar una serie de elementos que ayudarán a reforzar la concepción excluyente del extranjero y a llevar a la práctica cotidiana las consecuencias de dicha conceptualización. La nueva sociedad burguesa surgida de la revolución, así como la sociedad internacional de Estados nacionales, reafirman inevitablemente la diferencia conceptual entre los individuos propios y extraños al Estado. A pesar de la vocación universalista inicial de la revolución, progresivamente se impondrá el etnocentrismo, de hondas raíces antropológicas (San Román: 15). Así, la ambivalencia inicial de la revolución frente a los extranjeros irá disipándose con la entrada en escena de la nueva teoría de la nación y el engarce de ésta con el Estado liberal.

La equiparación del Estado, como forma jurídico política de ordenación de una sociedad, con la nación, como comunidad de sujetos que comparten una serie de atributos identitarios, supone la equiparación de ciudadanía y nacionalidad. La primera, de atributos puramente jurídicos y políticos, como conjunto de derechos del ciudadano de un determinado Estado; la segunda, de connotaciones específicamente de identidad, como comunidad de sujetos que poseen unos mismos caracteres étnicos o identitarios. La consecuencia última de esta equiparación es antropológica, social y jurídicamente contundente: ciudadano es el nacional, el que comparte nuestros atributos, el que es uno de los nuestros. Correlativamente, extranjero es el no nacional, el que no comparte nuestros atributos identitarios y quien, por tanto, tampoco ha de compartir nuestros derechos. De ahí que la exclusión jurídica del extranjero es considerada como natural no sólo en el orden jurídico sino también en los órdenes social y cultural (De Lucas 1999).

Así, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y de todo el siglo XX, el individuo alcanza una identificación con la nación como ja-

más anteriormente se había producido. La nación concebida como asociación voluntaria de individuos tenderá a la integración, como ciudadano, del extranjero, pero también a su asimilación cultural. La nación entendida como comunidad natural legitima una situación de cierre más hermético frente al extraño (Halfmann: 260). Dicha exclusión, fundada únicamente en la foraneidad, supone una clave intrínsecamente xenófoba presente en la práctica totalidad de las concepciones de ciudadanía de los Estados de nuestro entorno.

En este marco, la razón principal de la normativa de inmigración o extranjería alude a una cuestión de seguridad y protección ciudadana contra la invasión de un foráneo que pretende asaltar nuestro espacio vital comunitario, próspero y democrático. La normativa de extranjería, reflejo a su vez de los posicionamientos colectivos frente al fenómeno migratorio, es una normativa de fundamento xenófobo y excluyente, tanto porque aprecia al extranjero fundamentalmente como una amenaza, como porque se nutre primordialmente del miedo a lo extraño y del temor a las alteraciones del sistema de bienestar establecido en beneficio interno de la comunidad.

1.2. *La política de extranjería como enfoque erróneo del fenómeno migratorio*

Los procesos actuales de inmigración plantean de modo creciente retos no solamente ligados a la integración social de las personas que la protagonizan, sino también la necesidad de articular la convivencia en la diversidad cultural. Sin embargo, el enfoque tradicional del fenómeno migratorio ha tendido a considerar éste como una cuestión problemática que afectaba simultáneamente a dos coordenadas: la económico-laboral y la de seguridad colectiva. De este modo, las políticas de inmigración han estado caracterizadas por un énfasis desproporcionado en la regulación de la presencia de trabajadores extranjeros en las sociedades receptoras. En particular en el ámbito jurídico, más que diseñar normativas de inmigración, se han construido Derechos de extranjería. Las políticas construidas en clave defensiva han tenido por objeto más la extranjería que los procesos migratorios y han tendido a basarse en los conceptos clásicos e inmóviles de extranjería y temporalidad laboral.

Este enfoque se ha revelado como erróneo. La política de seguridad demuestra un alta ineficacia si no se acompaña de una regulación social de la inmigración en clave de integración, que inexorablemente debe ir acompañada de una nueva concepción de políticas culturales, identitarias y de gestión de la diversidad. Las personas inmigrantes, lejos de responder al perfil tradicionalmente esbozado de trabajadores

invitados, son hoy más que nunca nuevos ciudadanos de la comunidad política en cuya construcción desean desempeñar un papel igualmente relevante. Esto implica la necesidad de redefinir las interpretaciones al uso de los derechos humanos en su totalidad. El ámbito cultural, con sus variadas connotaciones, afecta a elementos básicos de la dignidad humana y, por tanto, su tratamiento es también una exigencia del respeto universal de los derechos humanos.

Sin embargo, más allá de específicas y puntuales acciones, no existe realmente en nuestros ámbitos institucionales ni en la propia sociedad un planteamiento adecuado de políticas culturales integradoras. Aún más, se evidencia la carencia de un modelo reflexionado en este sentido. La preocupación fundamental hoy es la del control del fenómeno inmigratorio y, como mucho, de las consecuencias del mismo, en términos de seguridad colectiva. En la visión más optimista, nos topamos con políticas sociales vocacionalmente integradoras, pero desconocedoras de la nueva realidad multicultural que se nos plantea.

1.3. *El valor intrínseco de la identidad cultural*

Los elementos fundamentales de identidad, tales como religión, lengua, pertenencia a un grupo étnico o cultural, suponen factores básicos en la construcción de las personalidades individuales y colectivas. Para el sujeto concreto que emigra, las referencias identitarias constituyen uno de los elementos más trascendentes en su percepción del nuevo espacio, así como, en muchas ocasiones, una llave para su integración paulatina en la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, los referentes identitarios de dichas personas experimentan una evolución a lo largo de la experiencia migratoria, que puede conducir bien a un desarrollo en clave de transformación progresiva de los mismos, bien a un anquilosamiento o refuerzo inmovilista derivado del aislamiento producido por la vivencia migratoria.

En todo caso, se trata de elementos que conforman el universo de valores personales y grupales. No sólo suponen en muchas ocasiones factores reales de disfrute de estándares básicos de sociabilidad o integración, sino referentes simbólicos de extrema importancia. Una presencia mínima de dichos elementos en el espacio público supone una revalorización tanto propia como ajena del individuo que los comparte. De ahí la importancia de los parámetros culturales en el diseño de un modelo certero de derechos humanos. En este sentido, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural¹, señala en su artículo 4:

¹ Aprobada por su Conferencia General el 3 de noviembre de 2001.

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Las identidades expresan sentimientos de pertenencia, real o imaginaria, a un grupo humano caracterizado por uno o varios elementos comunes. Pero este proceso resulta al mismo tiempo cada vez más complejo, puesto que las realidades emergentes multiplican las relaciones entre unos y otros elementos dando lugar a nuevas coordenadas en una infinita gama de variedades sobre los mismos. Identificarse con una colectividad es dar prioridad a una identificación determinada sobre todas las demás, puesto que todos los seres humanos son multidimensionales (Hobsbawm). En todo caso, las identidades existen por comparación y podría afirmarse de ellas que no pueden crearse ni destruirse, sino simple y constantemente transformarse.

Por otro parte, conviene recordar que las sociedades europeas no se asoman a la realidad multicultural solamente como consecuencia de los procesos migratorios recientes. Antes al contrario, Europa ha albergado un buen número de identidades o realidades religiosas, lingüísticas o culturales que no han accedido a la condición dominante de las diversas comunidades políticas. La realidad europea siempre fue multicultural. Los procesos migratorios en todo caso aceleran y enfatizan esta realidad y posiblemente contribuyen a ella con una fuerza de la que los fenómenos minoritarios tradicionales no disponían.

Sin embargo, las comunidades políticas europeas se han construido desde la asunción más o menos explícita de que es deseable la uniformidad cultural e identitaria. Uniformidad que, a su vez, contribuiría a reforzar el cierre comunitario frente al concepto excluyente de extranjero. En efecto, una vez dividido el mapa continental en Estados soberanos, el racionalismo nos ha enseñado que la uniformización cultural e identitaria de dichos espacios cerrados es algo deseable y, hasta cierto punto, natural. El Estado debía buscar su propia homogeneidad, partierase de un concepto jurídico de nación (según la experiencia histórica francesa) o de un concepto cultural (siguiendo el ejemplo alemán). La eficiencia estatal suponía la necesidad de un idioma común, de una axiología común y de un sentimiento de identidad compartido. Incluso en las formulaciones filosófico-políticas más modernas, este esquema se repite bajo parámetros de identidad constitucional o democrática, de alguna forma nacionalizando conceptos que en último término sólo

pueden ser entendidos en clave universal. Todo ello deriva de la individualización estado-nacional a través de la que hemos tradicionalmente funcionado en el campo jurídico-institucional. Comoquiera que esta construcción estatal sigue vigente, y que la integración internacional descansa sobre ella, los modelos de aspiración homogeneizadora siguen también siendo predominantes.

Todo ello hace pensar al ciudadano medio que es deseable la uniformización cultural e identitaria de su sociedad estatal, pero sin reparar demasiado sobre la comunicación cultural o identitaria con otros espacios políticos. Partiendo de esta base, los recién llegados a la comunidad deberán superar el filtro integrativo a través de la participación de los elementos culturales y de identidad comunes. Unos defenderán que para ello es precisa la transformación más o menos radical de su identidad originaria, mientras que otros permitirán el mantenimiento de ésta, como mejor cauce para conseguir, en última instancia, la interacción en un modelo homogéneo preexistente cuya continuidad no se renegocia.

En cualquier caso, el mismo proceso de absorción han experimentado las comunidades tradicionales que, por su carácter minoritario en la construcción de los Estados modernos, han tenido que aspirar, en el mejor de los casos, a su supervivencia a través de una doble adscripción cultural o identitaria. Esta doble adscripción ha conducido por lo general al retroceso de sus elementos de identidad, salvo en aquellos supuestos en los que dichas comunidades han pasado a disponer de su propia estructura política estatal, que a su vez han convertido, repitiendo el modelo aprendido, en ámbito de homogeneización identitaria. La asunción sincera y plena de una realidad multicultural, multilingüística o plurireligiosa entre los Estados europeos es verdaderamente excepcional y se produce en supuestos (Bélgica, Suiza, Bosnia-Herzegovina) en los que la confrontación entre las diferentes comunidades no podía o convenía ser resuelta mediante la dominación de la más numerosa frente a las restantes.

1.4. *Hacia un enfoque político-cultural justo y eficiente del fenómeno migratorio*

Si integración es el concepto clave en la gestión de cualquier política inmigratoria, aquella debe ser compatible con la nueva realidad multicultural que el mismo fenómeno incorpora. Una correcta asunción de la inmigración precisa de un enfoque a largo plazo que considera la contribución cultural e identitaria de los nuevos ciudadanos como un fenómeno no transitorio sino definitivo. Así, un adecuado enfoque del

objetivo básico de cualquier política migratoria será un modelo de integración social no entendido como disolución cultural, sino como un proceso bidireccional y dinámico de adaptación recíproca entre las poblaciones inmigradas y las poblaciones originarias, tanto mayoritarias como minoritarias (Medda-Windischer: 390)².

Ahora bien, la integración, desde el punto de vista cultural o político, no equivale a la confluencia de identidades ni mucho menos a la asimilación de las culturas inmigradas en las de la sociedad de acogida (Malgesini y Giménez: 54). Las nuevas realidades sociales exigen la posibilidad de participación de las diversas identidades en la construcción permanente de los referentes culturales comunitarios. Sin embargo, en el fondo de los imaginarios colectivos europeos actuales, subyace la creencia de que determinadas culturas inmigradas son incompatibles con los valores europeos y nacionales y, en esta perspectiva, sus seguidores resultarían de difícil o imposible integración (Salguero: 75). Según este enfoque, que relega la multiculturalidad no por olvido, sino por desprecio, no existe mejor integración que aquella que se identifica con asimilación. Este enfoque no solamente es injusto, sino que, en nuestra opinión, se revela ineficaz en la práctica.

Desde un punto de vista jurídico-político, la asunción pública de un concepto inclusivo de ciudadanía es requisito necesario para proveer unas políticas culturales enriquecedoras y justas en el proceso inmigratorio. La ciudadanía plena implica la titularidad de derechos y de la inclusión de los y las inmigrantes en la comunidad política receptora. La integración no deriva en exclusiva del acceso al mercado laboral y de la posesión de un permiso de residencia, sino de la incorporación real y efectiva a la comunidad política como agente activo de la misma. Solo desde esa clave puede procederse al ensamblaje cultural exitoso. En consecuencia, la categoría de ciudadanía debe desligarse de los elementos restrictivos identitarios de la nacionalidad clásica. La ligazón profunda entre ciudadanía y nacionalidad que expresan nuestros ordenamientos, así como el propio ordenamiento europeo, no solo dificulta el acceso de los inmigrantes a derechos sociales o políticos básicos sino que impide de raíz la gestión eficaz y justa de la diversidad cultural.

En consecuencia, no hay política justa y eficaz del fenómeno migratorio actual que pueda desligarse de la extensión del concepto de ciudadanía, en clave inclusiva. Desgraciadamente, el tratado que establece una Constitución para la Unión Europea ha desperdiciado la oportunidad para reconsiderar la ciudadanía europea en términos más adecua-

² Vid. *Plan Vasco de Inmigración 2003-2005*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2004, pp. 63 y siguientes.

dos a nuestra realidad social actual. La ciudadanía no puede, y cada vez menos, estar condicionada a la asunción de unos parámetros identitarios, máxime si éstos se conciben en clave sumamente restrictiva y tradicional. Más que separar nacionalidad y ciudadanía, un enfoque cívico de la cuestión aconseja ir arrinconando cualquier uso público de aquella, al tiempo que ir construyendo un modelo flexible de ciudadanía diferenciada (Young) que permita equiparar y legitimar las diferentes adscripciones identitarias que deberán renegociar su plasmación en el nuevo escenario público europeo.

1.5. *La redefinición político-cultural del espacio público: minoridad y democracia*

El gran reto que se nos plantea hoy es, por tanto, la gestión pública de la diversidad cultural o identitaria. Ello se traduce en debates concretos que afectan no solo a la asignación de recursos de la comunidad, sino también a nuestros sentimientos y percepciones colectivas. La conjunción de ambos factores hace especialmente complicado el tratamiento en términos serenos y equilibrados (no atávicos) de la cuestión de fondo.

Las diferencias religiosas, por ejemplo, expresan toda una serie de signos y elementos culturales que van posiblemente más allá de las creencias trascendentales de quienes las profesan. Surgen así debates públicos tan diversos como la posibilidad o no de llevar signos religiosos ostensibles en los centros de educación públicos, la segregación de enterramientos en cementerios públicos, la adecuación de determinadas materias en los currículos educativos, la pedagogía a utilizar en el sistema educativo, el modo de integración entre sexos en los espacios públicos, diferentes concepciones de la vida familiar, posiciones contrapuestas sobre la conveniencia de financiar públicamente actividades de diversas confesiones o iglesias, la homologación pública de actividades educativas o sanitarias realizadas por centros de inspiración religiosa, el alcance del laicismo como ideología tan potencialmente fundamentalista como otra interpretación religiosa, la calendarización de las festividades laborales, etc. Todos estos debates generan posiciones encontradas que habitualmente suelen fundamentarse más en posiciones aprendidas inconscientemente que en reflexiones equilibradas sobre un modelo abierto de integración de identidades.

En cualquier caso, tras la admisión más o menos sincera de la necesidad de un diálogo inicial, dos argumentos son ampliamente utilizados como estrategias de adecuación de las políticas públicas. Uno hace referencia a la legitimidad de las posiciones de origen o nativas frente a

las aportaciones de quienes vienen posteriormente a incidir sobre un sistema ya establecido. El otro se basa en las decisiones adoptadas a través de una democracia entendida en clave exclusivamente numérica. Ambos son razonamientos muy extendidos y legitimados en los grupos mayoritarios de la ciudadanía.

Por lo que respecta al primer argumento, no hace sino conformar la tradicional visión del extranjero como un extraño, un ajeno al que dejamos de un modo más o menos generoso incorporarse a nuestro grupo. Se considera a las comunidades inmigrantes como invitados en el mejor de los casos, potencialmente abocados a convertirse en ciudadanos con menos presencia en la conformación de la identidad colectiva. Se reconoce su integración y pertenencia en la medida en que su diferencia cultural o identitaria sea menor y su adscripción a nuestros valores y elementos culturales o identitarios sea más segura. Es nuevamente la identificación entre ciudadanía y nacionalidad la que subyace en esta tesis. La comunidad política no es desde esta perspectiva una construcción permanente, sino que existe un origen pasado que legitima una serie de decisiones cuya modificación requiere, en su caso, unas mayorías cualificadas que los constituyentes originarios se encargaron de obstaculizar. El referente jurídico no es el de la asociación, sino el de la fundación cuyo patronato está integrado por aquellos que se identifican con los valores fundacionales iniciales. Desde esta perspectiva, el multiculturalismo es, como mucho, una concesión a la diversidad en clave secundaria o una estrategia para asegurar una más eficaz integración y uniformización. Esta misma teoría no considera, por lo demás, que hubo elementos minoritarios de la comunidad originaria que salieron perdedores de la construcción cultural que ahora se impone a los que llegan con posterioridad. En este sentido, minorías tradicionales y nuevas son potenciales aliados si saben compaginar sus reivindicaciones y no se perciben mutuamente como amenazas respecto a su posición final frente a la mayoría dominante (Zapata 2005: 87).

El otro argumento que parece legitimar la adopción de políticas públicas no pluralistas es el razonamiento democrático. Se trata en realidad de una prostitución del adjetivo democrático, por cuanto éste queda reducido a la expresión numérica y, por supuesto, dentro del limitado ámbito que supone la comunidad política respectiva. De este modo, está legitimada una política identitaria o cultural que prima unos referentes sobre los demás, porque así lo ha demandado la mayoría de la población o porque corresponde con el mayor número de ciudadanos. Como se sigue partiendo de la cuestionable base de que es deseable la uniformidad para una mayor integración, razones de eficacia aconsejan tomar como modelo en el que integrarse aquel que es

compartido por el mayor número de ciudadanos en un momento dado. Esta concepción, además de partir de la visión fatalista de que todo Estado está abocado a tener elementos comunes de identidad, pervierte la utilidad de los derechos humanos, por cuanto éstos precisamente consisten en excepciones a la regla numérica de la mayoría. En efecto, el gran debate se sitúa aquí en el respeto a las realidades minoritarias, tanto tradicionales como nuevas, cada vez más numerosas. Por definición, una democracia entendida como juego numérico no resuelve las cuestiones relativas al respeto de las minorías. Un concepto pleno de democracia exige la participación equilibrada de todos los diferentes en la construcción de lo público y un concepto de derechos humanos que asegure la protección de los elementos de dignidad de todas las personas, más allá de las decisiones mayoritarias. Todo ello pasa por la incorporación del mayor número posible de elementos de identidad, básicamente todos los culturales, al espacio público e implica repensar los llamados derechos de las minorías no como derechos específicos, sino como la obligada readecuación de los valores básicos de igualdad y justicia respecto a los grupos en los que los individuos se insertan en su vida social y cultural.

2. Inmigración, pluralidad lingüística y derechos humanos

2.1. *El hecho lingüístico como elemento fundamental de identidad y como objeto de gestión pública*

En la sociedad contemporánea se considera por lo general que la religión puede ser en gran parte reducida a la esfera particular, minimizando así los efectos que las distintas identidades religiosas puedan tener sobre el espacio público. Sin embargo, la comunidad política no puede evitar su definición lingüística, toda vez que el idioma resulta un elemento necesario en el ejercicio de muchas de las funciones propias de todo Estado (Rubio-Marín: 55, Patten: 296). En efecto, si en los comienzos de la Edad Moderna, el principal factor de expresión de identidad comunitaria era la religión profesada, a partir del siglo XIX la lengua comienza a destacar como el principal elemento de pertenencia. Ello provoca que, de modo progresivo, los diferentes Estados comiencen a explicitar de formas diversas qué lengua adoptan como referencia simbólica e instrumento cotidiano.

En la actualidad existen en el planeta cerca de 200 Estados soberanos y se considera que el número de lenguas vivas puede situarse en torno a las 6.000. La desproporción existente entre una y otra cifra da

una primera idea de la dificultad que supone la organización pública del uso de las lenguas. Por consiguiente, una aproximación al fenómeno que parta básicamente de criterios de uniformidad, difícilmente puede resultar acorde con las identidades culturales de muchas personas o con la conservación del patrimonio lingüístico de la Humanidad. Por ello, la idea de Estados-nación monolingües es una amenaza a la pluralidad lingüística existente en nuestro planeta (Kymlicka y Patten: 10; Kontra: 284). El proceso uniformizador que ha acompañado a la consolidación de los Estados contemporáneos, ha provocado que hoy en día menos del 4 % de las lenguas del mundo tengan alguna suerte de estatuto oficial (Romaine: 1).

La importancia de las cuestiones lingüísticas en nuestras sociedades no sólo deriva de su función simbólica e instrumental en la organización de las comunidades políticas. Para la mayor parte de las personas y de los grupos humanos, la lengua es un componente esencial de la propia identidad (Patten: 313, Hogan-Brun y Wolff: 3, O'Reilly: 20, Blake: 213). Su pérdida, atrofia, desigualdad o retroceso son motivo de traumas personales y colectivos y causa, más o menos directa, de conflictos sociales (Kontra: 281). Además de ello, el tratamiento de un elemento tan esencial de identidad y de desarrollo personal como es la lengua guarda una relación directa con la dignidad de las personas y, por consiguiente, con el respeto a los derechos humanos.

Sin embargo, en nuestras sociedades sigue siendo fuerte la convicción de que quienes forman un mismo espacio político, aspiran a compartir igualmente una cultura y una lengua. En la base, se esconde la presunción de que no hay comunidad política sin homogeneidad, por lo que la creación o el mantenimiento de ésta se convierte en uno de los objetivos de aquélla (De Lucas 2003: 72). Así, aún hoy, en pleno proceso de globalización y con unos flujos migratorios crecientes, existe una considerable tendencia a considerar necesaria una elevada homogeneidad cultural en el seno de cada Estado, tanto más desde el punto de vista del reconocimiento formal (Réaume 2003: 279).

Por lo general, es en las normas constitucionales donde los Estados reafirman en mayor o menor medida los elementos de identidad sobre los que de alguna manera se legitiman y en torno a los cuales aspiran, de modo más o menos explícito, a integrar a sus ciudadanos. Oficializar una lengua supone, en este sentido, una suerte de reconocimiento público por parte de un Estado sobre cuál es su elemento de identidad lingüística e, indirecta pero certeramente, nacional (Kymlicka y Patten: 6). Así, la mayor parte de los países europeos (43 de 48) exhiben en su Derecho constitucional disposiciones relativas al uso de las lenguas en su aparato público (Ruiz 2005).

2.2. *Dificultades y contradicciones en la regulación de la pluralidad lingüística*

La realidad lingüística engloba, como hemos señalado, un conjunto de variables no sólo comunicativas, sino también simbólicas, políticas e identitarias. De ahí que cualquier gestión política de la misma se encuentre con las dificultades inherentes a la regulación de una realidad compleja. El mismo Derecho es un instrumento moderadamente eficaz a la hora de incidir en los procesos lingüísticos. Estos atienden mayormente a causalidades sociales y económicas que son en muchas ocasiones difícilmente combatibles por vía jurídica (Hogan-Brun y Wolff: 5). Las propias sanciones coercitivas tienen muy poca eficacia en comparación con sanciones de naturaleza social como la pérdida de prestigio en la comunidad o ante otras comunidades (Viaut 1999), la dificultad de desarrollar una actividad comercial o laboral rentable o el fracaso escolar. Por otro lado, la ordenación jurídica tiene también un valor simbólico y una incidencia real en los propios valores sociales, particularmente respecto a la consideración de una determinada lengua por la comunidad. De ahí que el establecimiento de la oficialidad lingüística sea un hecho de importancia capital en el devenir lingüístico, aunque nunca definitivo por sí solo (Romaine: 2).

Del mismo modo, el hecho lingüístico se nos presenta mucho más complejo que cualquier categorización jurídica o política que utilicemos para su gestión. Las realidades lingüísticas, sus consecuencias identitarias, simbólicas o prácticas, son por lo general muy difícilmente objetivables y comparables. Para empezar, no siempre resulta fácil definir cuál es la lengua de cada persona, dada la conjunción de factores personales, sociales y psicológicos que interactúan en torno a dicha cuestión. Podríamos entender, por ejemplo, que la lengua de una persona puede ser la lengua de sus padres (conjuntamente o por separado), la lengua que ha hablado en su familia, la lengua que conoce mejor, la lengua que más utiliza en su vida cotidiana, la lengua con la que más se identifica o la lengua con la que los demás le identifican (Kontra: 285).

Otras dificultades en la gestión pública de lo lingüístico derivan de su íntima conexión con el factor identitario. Así por ejemplo, la relación de las variantes lingüísticas entre sí resulta en no pocas ocasiones motivo de profundos desacuerdos. La distinción entre lengua y dialecto a efectos institucionales no es tanto un hecho meramente científico cuanto una cuestión política y simbólica (Nic Craith: 61; May 2003b: 128). Algo similar sucede con los glotónimos, que en ocasiones dan lugar a polémicas políticas de trascendencia, o con las grafías o alfabetos en

los que se escriban las lenguas respectivas. En última instancia, la identidad es siempre un ejercicio de diferenciación y los elementos lingüísticos, dada su proyección social, ofrecen un campo abonado para la construcción o destrucción deliberada de factores de identidad con una fuerte capacidad de movilización.

Resulta manifiesto que en las últimas décadas ha aumentado la conciencia de la necesidad de afrontar las cuestiones lingüísticas. En casi todos los países europeos ha aumentado el número y el rango de las normas que regulan el hecho lingüístico y en mucho de ellos los recursos públicos destinados a políticas lingüísticas de un signo o de otro han aumentado igualmente. Sin embargo, esta mayor conciencia pública respecto al tema de la pluralidad lingüística no es uniforme y encontramos en las mismas tendencias que al menos parecen contradictorias.

Así, por un lado, podemos percibir que existe una tendencia a considerar la pluralidad lingüística como un valor en sí mismo que es necesario conservar. La diversidad, a veces entendida de fondo como un obstáculo, constituye en el discurso político actual un valor positivo. La Unión Europea ha incluido dicho concepto en su lema institucional («unidos en la diversidad») y determinados documentos jurídicos o políticos internacionales recientemente aprobados o formulados responden, al menos en parte, a esta concepción. Así, la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (en adelante CELRM), el Convenio Marco para la protección de las Minorías Nacionales (conocido por su acrónimo en inglés FCNM) o diversos documentos adoptados en el marco de la OSCE.

Las motivaciones para esta protección, sin embargo, son muy distintas y parecen percibirse tres líneas fundamentales. En ocasiones, esta suerte de documentos expresa que la diversidad lingüística o cultural constituye un patrimonio histórico a proteger, al estilo que podemos considerar un patrimonio artístico o natural. Otras veces, las explicaciones políticas avanzan hasta subrayar que la protección y fomento de la diversidad derivan directamente del obligado respeto a la dignidad de las personas pertenecientes a minorías y, por consiguiente, a sus derechos humanos. En tercer y último lugar, la protección de un determinado grado de diversidad y su reconocimiento parece más bien un instrumento dirigido a conseguir una situación de estabilidad meramente estratégica o política.

Por otro lado, y en aparente contradicción con lo anterior, puede percibirse otra tendencia en la gestión y regulación del hecho lingüístico, a saber, el reforzamiento de las medidas favorables al idioma dominante de un determinado Estado. En efecto, junto al tradicional instrumento de la oficialización de la lengua mayoritaria, en las últimas

décadas cada vez más países europeos han adoptado legislaciones novedosas en orden a proteger o garantizar el peso interno y externo de la lengua dominante. En ocasiones se trata de procesos de clara renacionalización tras un período de asimilación (Estonia, Letonia, Ucrania...), pero en otros casos, encontramos un impulso público decidido a un determinado idioma que en su ámbito estatal respectivo era ya oficial y mayoritario (caso de Francia). Junto a esto, nos encontramos con nuevas regulaciones de las lenguas que afectan a cuestiones como la naturalización de extranjeros y, en consecuencia, a la relación entre elementos de identidad y nacionalidad jurídica (Reino Unido).

Por último, parece percibirse también una tercera tendencia encaminada al reconocimiento de la adopción de una lengua franca internacional. En el caso europeo, algunos Estados incorporan la lengua franca a la categoría de oficialidad (caso de Malta; en mucha menor medida, Luxemburgo para el francés o Bielorrusia para el ruso), mientras otros se limitan a su empleo en la práctica con la población extranjera (empleo del inglés en toda la rotulación viaria en países como Grecia, Bosnia, etc.). La lengua franca se proyecta sobre el plano supranacional, pero con pocos efectos simbólicos y políticos³, al contrario que puede suceder en otras zonas del planeta (notablemente África o Asia) en donde la respectiva lengua franca opera en última instancia como dominante por el efecto de su oficialización en el ámbito nacional. Socialmente, el inglés ha ganado todo el terreno posible a cualquier otro idioma y sin embargo no existe una plasmación jurídica clara de dicha realidad, aunque al mismo tiempo el funcionamiento real de las relaciones internacionales no ofrece lugar a dudas.

Desde luego, las tres tendencias, con sus mayores o menores expresiones oficiales, se relacionan e influyen recíprocamente. Da la sensación de que el proceso político de debilitamiento de la soberanía tradicional de los clásicos Estados-nación, se traduce en el ámbito lingüístico por la concurrencia de dos tendencias ya referidas. Desde arriba, por la irrupción de una lengua con vocación universal que invade desde fuera el monopolio lingüístico de los grandes idiomas estatales (salvo para los países mayoritariamente anglófonos). Desde abajo, por la progresiva recuperación de prestigio de las lenguas minoritarias y las crecientes demandas de su participación e inclusión en el espacio público. Este último proceso choca desde luego contra obstáculos también importantes tanto en el plano práctico como en el ideológico, pero lo cierto es que su mera presencia obliga a los Estados a una re-

³ Un significativo lema de la campaña electoral de S. Berlusconi en 2001 era el de las tres «I»: *Impresa! Internet! Inglese!* («Empresa, internet, inglés») (Breton: 25).

flexión o cuestionamiento. Hemos pasado de un predominio de las ideologías asimilacionistas en los años 50 y 60 a una mayor predicación de las visiones multiculturales, al menos en el plano del discurso simbólico (Siguán: 279). Ambas tendencias sirven para pinzar la situación clásica de predominio y monopolio lingüístico estatal. Este no puede considerarse en riesgo dada la cantidad de recursos del Estado que lo sirven todavía, pero es en este marco en el que se entiende el fenómeno de reacción que supone la segunda de las tendencias apuntadas. En última instancia, es conclusión de todo ello, que las políticas o normativas lingüísticas en realidad se activan cuando de una u otra forma se perciben amenazas contra determinadas realidades lingüísticas. En el caso de las lenguas minoritarias, la reacción suele producirse cuando ya la comunidad es plenamente bilingüe, lo que la sitúa en mayor riesgo de asimilación hacia la lengua estatal. En el caso de las lenguas estatales, la reacción parece venir cuando se percibe una amenaza doble desde arriba y desde abajo, frente al dominio tradicional. Es claro que hoy en día las fronteras políticas, aunque siguen condicionando sobremanera las dinámicas lingüísticas, no resultan ni mucho menos impermeables ante ellas. En este marco, los efectos de los movimientos de población son especialmente relevantes por su intensidad y por su incidencia en los derechos humanos.

En fin, las opciones ideológicas que pueden plantearse desde un enfoque justo y eficaz del fenómeno migratorio, presentan también algunas contradicciones aparentes. Si partimos de la necesidad de ofrecer un marco político y jurídico adecuado a la pluralidad cultural nos encontramos al mismo tiempo con la necesaria integración social, pero también cultural, de las personas inmigradas. Esto pasa normalmente por la asunción de una consideración de fondo, en parte práctica y en parte ideológica, que establece que es necesaria la integración lingüística de (todos) los inmigrantes en la lengua o lenguas de la sociedad de acogida. En el caso de que existan varias lenguas en la sociedad de acogida (algo por otra parte muy frecuente), existe una indubitada tendencia a considerar que la real integración, al menos en una primera fase, pasa por el dominio suficiente de la lengua principal y dominante, lo que puede entrar en contradicción con una posición progresista en materia de lenguas minoritarias autóctonas.

Por otro lado, la posición más abierta frente a la realidad multicultural asume la conservación de las culturas originarias y, desde luego, la conservación y promoción de las culturas o lenguas tradicionalmente habladas en la sociedad de acogida, que se encuentran en situación minoritaria o minorizada. La conjunción de ambos objetivos no es siempre sencilla, pero en todo caso se observa un claro fondo de con-

servación y resistencia frente a las consecuencias de la modernización social en posturas políticas que pasan por ser progresistas y avanzadas. Al igual que sucede en otros terrenos como el del ecologismo, una aparente contradicción aflora ante la necesidad de combinar el progresismo con unos objetivos conservadores. Para hacer frente a las posturas liberales menos sensibilizadas en la materia, normalmente defendidas desde posiciones culturales dominantes o mayoritarias, conviene realizar una cierta readecuación de este discurso político.

2.3. *El hecho lingüístico y los movimientos de población*

Los procesos migratorios afectan indudablemente a las dinámicas lingüísticas tradicionales de los distintos Estados europeos. Si éstos tenían que enfrentarse con una determinada pluralidad lingüística interna, saldada normalmente con el predominio de una lengua nacional dominante, la llegada de importantes contingentes de personas provenientes de otras zonas del planeta complejiza este proceso.

Por un lado, los procesos migratorios suponen un cambio de las relaciones sociales y económicas tradicionales que formaban un determinado «ecosistema lingüístico». La migración abre espacios de comunicación interétnica y genera nuevos vínculos comunicativos. En estos nuevos espacios triunfará a su vez una determinada lengua. El fondo asimilacionista estatal tan presente en las ideologías culturales europeas pretende que en dichos espacios sea la lengua estatal la dominante y, más aún, tiende a identificar la integración cultural con dicha dominación. Ello puede implicar, desde luego, procesos asimilacionistas irreversibles, puesto que dichos ámbitos de relación pueden a su vez influir sobre los espacios comunicativos tradicionales, especialmente en el caso de familias o entornos que han experimentado un proceso migratorio. Ahora bien, aunque es raro que la lengua que importan los inmigrantes sea lo suficientemente fuerte como para triunfar en dichos espacios nuevos frente a la lengua estatal oficial, sí se producirán al mismo tiempo batallas parciales entre las propias lenguas inmigradas, que pueden contribuir a reforzar procesos de aculturación que no se produjeron en los países de origen o que empezaron en los mismos.

Al mismo tiempo, la migración genera nuevas necesidades lingüísticas. Desde el punto de vista meramente comunicativo, en ocasiones el proceso migratorio crea la necesidad de una lengua franca para la comunicación entre comunidades diferentes o con la mayoritaria. Esta lengua franca entre las propias comunidades inmigradas no necesariamente debe ser la lengua estatal. Desde el punto de vista identitario,

en el proceso migratorio, o bien se pierde la conciencia de la especificidad lingüística, o bien se reafirma la vinculación afectiva (no siempre paralela a la pragmática) con la lengua de origen o con la lengua representativa del Estado de origen o de la religión (caso del árabe o del hebreo fundamentalmente). La lengua, por último, es uno de los factores más claros que en un proceso migratorio que crea entornos urbanos multiculturales, permite diferenciar a unos grupos de otros y juega, en consecuencia, un papel muy relevante como factor de cohesión o de identidad comunitaria.

Entre los efectos lingüísticos más inmediatos y destacables que produce un fenómeno inmigratorio, podemos destacar los siguientes:

1. Los colectivos de inmigrantes tienden a adquirir la lengua dominante del entorno en el que se integran. Casi en la totalidad de los casos, ésta coincidirá con la lengua oficial del Estado de residencia (Siguán: 226). En los territorios en los que coexistan dos lenguas oficiales, la adquisición primaria de una u otra dependerá del dominio real de las mismas. En casi todos los casos, la primera lengua adquirida será la oficial estatalmente mayoritaria (caso del castellano en las Comunidades Autónomas bilingües o del finés en Finlandia; la excepción la marca el francés en Bruselas, a pesar de la condición bilingüe de la ciudad).
2. Pueden producirse procesos asimilatorios entre los colectivos de personas inmigrantes no solo respecto a las lenguas oficiales de acogida, sino respecto a las lenguas oficiales del país de origen. Así, en ocasiones, es a través del proceso migratorio o de incorrectas políticas de escolarización como extranjeros de origen berebere o kurdo quedan asimilados al árabe o al turco respectivamente. Existe también una tendencia de reagrupación de grupos lingüísticos afines en torno a idiomas más fuertes o numerosos en el proceso migratorio (caso de ucraniano y bielorruso en torno al ruso).
3. Aumenta el número de comunidades lingüísticas que reclaman una determinada presencia en el espacio público. A su vez, las minorías tradicionales o históricas pueden percibir este proceso en un doble sentido:
 - a) Como una amenaza a su pretendida especialidad o legitimidad. Ello puede deberse a la consideración de que los fundamentos que legitiman la protección en uno y otro caso deben ser distintos, a fin de evitar una merma del estatuto ya conseguido. Igualmente, la amenaza también puede percibirse desde el momento en el que numérica o potencialmen-

te puedan quedar relegadas respecto a las comunidades inmigrantes alógenas.

- b) Como una oportunidad de sumar apoyos para el planteamiento del debate en el ámbito interno estatal. Ello puede suceder mejor en el caso de comunidades lingüísticas más débiles.
4. En determinados casos, la llegada de personas extranjeras refuerza la política nacional tradicional porque hablan la misma lengua. Es el caso de los inmigrantes latinoamericanos en España que se asientan en comunidades bilingües. Su presencia refuerza sin duda el peso del castellano y puede ser percibida como una amenaza a la situación de la lengua minoritaria.
 5. Aumenta la necesidad y demanda de lenguas francas o de comunicación entre comunidades lingüísticas. Normalmente ello redundaría en beneficio de la lengua estatal, pero en ocasiones puede haber otras lenguas beneficiadas (posible caso del ruso en algunos países que fueron parte de la URSS o del inglés en los países nórdicos u otros de tamaño pequeño).

En cualquier caso, la concurrencia de las lenguas de los inmigrantes con las lenguas históricas no se producirá solamente en el ámbito privado ni el proceso integrativo debe producirse solamente en el ámbito escolar. Antes al contrario, en materia lingüística, es necesario un nuevo diseño del espacio público que comprenda nuevas fórmulas oficiales de afrontar la creciente diversidad lingüística de las sociedades postmodernas. Ello nos obliga, desde el punto de vista jurídico, a redefinir dos conceptos trascendentales en este ámbito: el estatuto de oficialidad y el concepto de minoría lingüística. Ambos afectan a lo que en ocasiones llamamos derechos humanos lingüísticos y, en consecuencia, la reflexión debe centrarse sobre la relación de ambos términos con la nueva realidad lingüística de Europa, como producto de los movimientos de población que se vienen produciendo desde hace algunas décadas.

2.4. *La minoridad lingüística y su relación con los derechos humanos: bases jurídicas y políticas*

Paradójicamente, el respeto a los derechos humanos ha comportado casi siempre implícitamente la conculcación de los llamados derechos lingüísticos. La consideración de las lenguas (o, si se quiere, de la diversidad lingüística) como un obstáculo para la comunicación y, por lo tanto, para la participación, es decir, la visión uniformizadora y asimilacionista, ha legitimado la conculcación de derechos lingüísticos como

el derecho a la educación en la lengua propia o el derecho a usar la propia lengua en el espacio público (Skutnabb-Kangas: 5). Así, con el pretexto de fomentar la participación se imponen las lenguas escogidas (oficiales) para realizar dicha participación (Junyent: 226).

Sin embargo, no puede construirse un marco real de derechos humanos sin incorporar la identidad lingüística de las personas y su proyección en la vida real. En este sentido, la oficialización de ciertas lenguas por parte de los Estados no puede entenderse como excusa política para la negación de la dignidad lingüística de los ciudadanos. Entran aquí en juego los llamados derechos humanos lingüísticos, si bien la categoría como tal puede ser puesta en cuestión y sometida a variadas consideraciones teóricas. Ante todo, nos planteamos si realmente debemos hablar de derechos lingüísticos como un bloque separado de derechos humanos.

Al menos una buena parte de lo que consideramos en ocasiones derechos lingüísticos son en realidad expresiones lingüísticas del contenido básico de derechos civiles clásicos. Así sucede, por ejemplo, con la libertad de expresión, que no solamente cubre el contenido expresado, sino también la lengua en la que se expresa, cualquiera que esta sea⁴. Un contenido lingüístico podemos encontrar también respecto al derecho a un nombre propio, el derecho a la vida privada y familiar, la libertad de comunicación, la libertad de asociación, la libertad de enseñanza o las garantías procesales mínimas. En todos estos casos, creemos que no conviene tanto hablar de derechos lingüísticos cuanto de contenidos lingüísticos de los derechos humanos, por lo demás individuales y predicables de todas las personas por igual. En este sentido, no es necesario constituir una minoría lingüística ni nacional para disfrutar de ellos y la condición de extranjería es totalmente irrelevante, puesto que de derechos universales se trata. Todos los inmigrantes alófonos, en consecuencia, deben ver reconocidos y garantizados estos derechos porque de otra manera se estarían violando derechos humanos o fundamentales que toda constitución reconoce a propios y extraños. Estas facultades lingüísticas derivan de la prohibición de discriminación por razón de lengua.

1.º DERECHOS LINGÜÍSTICOS ESPECÍFICAMENTE PROTEGIDOS A LOS INMIGRANTES

Si analizamos las bases jurídicas y políticas específicas que puedan justificar derechos lingüísticos de las personas extranjeras, nos encon-

⁴ Vid. caso Ballantyne, Davidson and McIntyre vs. Canada, comunicaciones núm. 359/1989 y 385/1989. Documento de Naciones Unidas CCPR/C/47/D/385/1989, de 5 de mayo de 1993.

traremos con una manifiesta parquedad. Son pocos y escuetos los documentos internacionales o internos que aluden a derechos lingüísticos de los inmigrantes como tales. En el ámbito europeo, el principal instrumento jurídico que se ocupa de las cuestiones lingüísticas es la CELRM, que en su artículo primero excluye expresamente de su ámbito de aplicación las «lenguas de los inmigrantes». Por su parte, el FCNM no establece distinciones respecto a los extranjeros, si bien puede deducirse de la práctica de los Estados y de las declaraciones de varios de ellos, que no consideran aplicable dicha norma a comunidades formadas por inmigrantes. En la misma línea, la Recomendación 1201 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa⁵ exige en su artículo primero la ciudadanía del Estado en cuestión para que una minoría pueda ser considerada nacional.

Siguiendo con el mismo ámbito institucional, el Convenio Europeo sobre el Estatuto Legal de los Trabajadores Migrantes⁶ sólo alude a las cuestiones lingüísticas en sus artículos 14 y 15. Es significativa a este respecto que la enseñanza de la lengua materna se oriente al retorno al país de origen:

The Contracting Parties concerned shall take actions by common accord to arrange, so far as practicable, for the migrant worker's children, special courses for the teaching of the migrant worker's mother tongue, to facilitate, inter alia, their return to their State of origin⁷.

Por lo demás, se establece en el mismo convenio la débil obligación de facilitar el aprendizaje por parte de los inmigrantes de la lengua de la sociedad de acogida.

En el ámbito de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos no incorpora el tema lingüístico en su redacción, salvo como factor que impide la discriminación. Sin embargo, la Declaración sobre los derechos de los individuos que no son nacionales del país en que viven⁸, reconoce en su artículo 5 el derecho de «conservar su propio idioma, cultura y tradiciones». El verbo «conservar» parece encerrar un matiz más restringido que el que se derivaría de «usar». Por lo que respecta a tratados internacionales, el Convenio sobre la protección de los derechos de todos los Trabajadores Migrantes y de

⁵ Recomendación 1201 (1993) de la Asamblea Parlamentaria, sobre un Protocolo Adicional sobre derechos de las minorías al Convenio Europeo de Derechos Humanos.

⁶ Convenio número 93 del Consejo de Europa, de fecha 24 de noviembre de 1977.

⁷ Artículo 15 del Convenio.

⁸ Adoptada por la Asamblea General en su resolución 40/144, de 13 de diciembre de 1985.

sus familiares⁹, apenas incorpora referencias lingüísticas o culturales. Además del derecho a la educación, se establece en el artículo 31 la obligación de los Estados de velar porque se respete la identidad cultural de los trabajadores migrantes y de sus familiares. Por otra parte, este convenio no ha sido ratificado por los Estados europeos occidentales.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos establece en su artículo 27 el derecho de las personas pertenecientes a minorías lingüísticas a usar su propio idioma. Aunque el artículo alude a minorías lingüísticas, el Comité de Derechos Humanos que monitoriza dicho convenio ha dejado muy claramente establecido que los extranjeros pueden beneficiarse de los derechos previstos en este artículo que, por cierto va más allá del contenido lingüístico de otros derechos humanos contenidos en este u otro convenio y reconocidos para todas las personas con independencia de su nacionalidad¹⁰.

De similar modo, el artículo 30 de la Convención sobre los derechos del niño¹¹ establece que:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Todo ello nos abre la puerta a una sistematización en el siguiente sentido: Por un lado, existe una serie de facultades lingüísticas de las que los extranjeros disfrutaban por el mero hecho de ser parte de sus derechos humanos más fundamentales, como la libertad de expresión, el derecho a la vida privada y familiar, las garantías procesales o la libertad de asociación. Estos derechos ya están presentes en nuestras constituciones y, por tanto, son de obligado cumplimiento para cualquier Estado. No necesitamos que nuevos instrumentos jurídicos los expliciten, puesto que debe defenderse que son parte inseparable de los derechos civiles básicos. Se trata simplemente de readecuar la interpretación errónea que en ocasiones se ha hecho de estos derechos

⁹ Adoptado por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990.

¹⁰ Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, Comentario General número 23 (50), sobre el artículo 27 del Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 6 de abril de 1994 (Doc. CCPR/C/21/Rev. 1/Add. 5), párrafos 5.2 y 5.3.

¹¹ Adoptada por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

individuales para extender su titularidad a todos los extranjeros que habitan en el Estado sin excepción.

Pero, en segundo lugar, existe un ámbito diferente de protección lingüística cuando consideramos los derechos derivados de la pertenencia a una minoría lingüística. El propio Comité de Derechos Humanos ha señalado que a través de este reconocimiento del derecho a usar la propia lengua se expresa un contenido distinto del que incluyen los derechos civiles clásicos. Se trata, además, de un contenido que implica la asunción por parte del Estado de medidas positivas en orden a proteger los derechos de los hablantes de tales lenguas. A partir de aquí dos son las labores teóricas pendientes. La primera es la de explorar si las personas extranjeras quedan legitimadas para el disfrute de los derechos que corresponden a las minorías lingüísticas. La segunda es identificar cuál es el ámbito protectivo comprendido en esos derechos de las minorías, al que el Estado deberá dar respuesta en cumplimiento de la legislación internacional.

2.º DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS EXTRANJEROS EN TANTO MIEMBROS DE MINORÍAS LINGÜÍSTICAS

Frente al concepto mayoritariamente utilizado en los países europeos de minoría nacional, el Comité de Derechos Humanos ha reconocido que el derecho de los miembros de una minoría a usar su propio idioma no puede corresponder tan solo a las personas que ostentan la nacionalidad jurídica del Estado en cuestión, sino que se extiende a los extranjeros¹².

Siendo esto así, y dado que no existe definición de minoría lingüística en las normas internacionales, en la práctica cualquier grupo lingüístico podría alegar en un determinado Estado su condición minoritaria y su consiguiente derecho a usar su propio idioma. Ahora bien, si los derechos que benefician a las minorías lingüísticas son aplicables a cualquier idioma hablado en un país, también desaparecería la distinción entre el estatuto básico que deriva de los derechos civiles y el que nace de la pertenencia a una comunidad minoritaria, dado que toda persona pertenecería al menos a una de estas comunidades y, por tanto, podría predicarse que estos derechos son también extensibles a todas las personas como derechos específicamente lingüísticos.

La cuestión resulta jurídicamente muy difícil y políticamente delicada. A priori, parece existir una clara concepción compartida de que las lenguas tradicionalmente habladas en un país merecen un estatuto de

¹² Comité de Derechos Humanos...: *cit.*, párrafo 5.2.

protección que difiere del de las lenguas que se hablan como consecuencia de procesos migratorios más o menos recientes. Sin embargo, la distinción entre unas y otras en el plano del Derecho es controvertida. A la hora de definir las minorías, son dos los criterios tradicionalmente usados a estos efectos. El primero de ellos es el de exigir a los miembros de la minoría la condición de nacionales, de forma que las personas extranjeras, principalmente inmigrantes, quedarían relegadas de tal categoría. Sin embargo, esta solución es parcial e inestable, puesto que cada vez son más los inmigrantes que pueden ir adoptando la nacionalidad jurídica de los Estados europeos sin perder su identidad lingüística. El criterio de la nacionalidad jurídica no sirve a futuro para diferenciar las minorías lingüísticas «tradicionales» de las de reciente implantación. En este sentido, la Recomendación 1492 (2001) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, sobre los Derechos de las Minorías Nacionales, establece en su párrafo 11 que:

The Assembly recognises that immigrant populations whose members are citizens of the state in which they reside constitute special categories of minorities, and recommends that a specific Council of Europe instrument should be applied to them.

La Asamblea, por tanto, sigue basándose en el requisito de la nacionalidad, pero reconoce que las «nuevas» comunidades pueden constituir minorías una vez obtenida aquélla. Siendo esto así, es muy difícil establecer la barrera entre quienes son nacionales y quienes no lo son, cuando la lengua que hablan es la misma, a la hora de garantizar sus derechos lingüísticos. Del mismo modo que un extranjero que habla un idioma oficial o el idioma de una minoría tradicional se puede beneficiar de tal condición, el extranjero que hablara un idioma reconocido como minoritario porque varios de sus hablantes son ya nacionales, debería igualmente tener la misma oportunidad de beneficiarse de dicha situación.

El segundo criterio utilizado para distinguir «nuevas» de «viejas» minorías, es el temporal, estableciéndose un plazo mínimo de permanencia en el país para el reconocimiento de la minoría. Sin embargo, este criterio es también ineficaz a largo plazo, puesto que antes o después el plazo temporal requerido será cumplido por los protagonistas del proceso migratorio.

En añadidura, debemos preguntarnos también por la legitimidad de defender el mantenimiento o protección de una determinada situación lingüística. Si, como pensamos, los grupos lingüísticos minoritarios tradicionales merecen un estatuto jurídico protector y medidas positivas desde las instituciones públicas a efectos de garantizar el manteni-

miento y desarrollo de sus respectivas lenguas, no es menos cierto que las nuevas comunidades lingüísticas que se están creando y asentando en los países europeos podrían reclamar igualmente una actuación protectora por parte de los Estados en los que residen y a cuyo bienestar contribuyen (May 2003b: 133). Una diferencia habitual entre unas y otras minorías lingüísticas será normalmente la de la concentración de los grupos tradicionales en unos territorios determinados, pero es claro que respecto al tamaño de los grupos lingüísticos, varias comunidades de hablantes de diversas lenguas de origen no europeo podrán disponer de un número superior de miembros al de algunas comunidades lingüísticas tradicionales.

Ante esta complicación, pensamos que, o bien se define con exactitud jurídica qué es un minoría lingüística o nacional, o se extiende tal concepto a toda aquella comunidad cuya lengua se encuentre en posición numéricamente minoritaria dentro de un Estado determinado. El pragmatismo aconseja adoptar cuanto antes la segunda opción. Junto a ello, pensamos que debe reorientarse, cuando no eliminarse, el concepto de oficialidad en su interpretación actual, excesivamente rígida para el modelo multilingüe de sociedad en el que ya nos encontramos.

Por tanto, no cabe sino defender un concepto objetivo de minoría lingüística o de lengua minoritaria. Su existencia debe ser considerada una cuestión de hecho, no condicionada a su reconocimiento por el Estado en cuestión¹³. De hecho, sobre este principio descansa la propia CELRM, cuyo artículo 7 es aplicable a todas las lenguas que se hablan en un Estado, con independencia de que hayan sido reconocidas por éste o no. En este sentido, en cada Estado podrá distinguirse la lengua mayoritaria de las lenguas minoritarias, que serán todas aquéllas que son habladas por un grupo diferente del mayoritario. Dentro de las lenguas minoritarias, distinguiríamos las lenguas minoritarias propias o autóctonas, de aquéllas que no pertenecen tradicionalmente al patrimonio lingüístico estatal o europeo. De acuerdo a la CELRM, los hablantes de las primeras se beneficiarían, como mínimo, del estatuto que corresponde a las minorías lingüísticas, aunque la propia lengua podría en su caso ser reconocida también como oficial. Los hablantes de las restantes lenguas dispondrían de las facultades lingüísticas que derivan de los derechos fundamentales. En ningún caso entenderíamos desde esta perspectiva que el acceso de una lengua al estatuto de oficialidad elimina o anula su condición fáctica de minoritaria.

¹³ Comité de Derechos Humanos...: *cit.*, párrafo 5.2.

Ahora bien, pensamos igualmente que este cuadro es legítimo en la medida en que el concepto de patrimonio lingüístico europeo sea entendido de modo dinámico y progresivo (May 2003b: 149). Las lenguas que se incorporan a las nuevas sociedades europeas multiculturales, deben tener la posibilidad de acceder, más pronto que tarde, al imaginario común estatal o europeo (Grin 2003: 185). Ello no debería redundar en un mayor debilitamiento de las lenguas tradicionales del continente, pero tampoco parece legítima la negación de mayores derechos a comunidades lingüísticas que vayan asentándose, incluso jurídicamente, en los diferentes países. Una vez sucedido este hecho, no resultará posible, por ejemplo, la negación de los derechos lingüísticos de dichas minorías, previstos en los artículos 10, 11 o 14 del FCNM, en los casos en los que nos encontremos con un número significativo de hablantes. Así ha empezado a reconocerlo incluso el Comité Consultivo del FCNM en algunas ocasiones. En nuestra opinión, también la CELRM debería ir extendiendo su ámbito de aplicación a otras lenguas que, cada vez menos, podrán ser consideradas lenguas de inmigrantes y pasarán, en consecuencia a englobar el patrimonio lingüístico europeo. En cualquier caso, de acuerdo al principio de igualdad, este estatuto que se aplicaría a favor de las lenguas minoritarias para satisfacer los derechos de sus hablantes, conlleva la adopción por el Estado de medidas positivas y no se cubre con la mera abstención de las instituciones públicas (May 2003a: 225; Henrard 2000: 47)¹⁴.

Por último, y de acuerdo con el Comité de Derechos Humanos, creemos que los derechos lingüísticos de las minorías deben ser considerados primordialmente derechos individuales¹⁵. Esta opción se basa fundamentalmente en criterios operativos y no niega que existen elementos colectivos en el ejercicio del derecho y en su propia definición, pero no así en su titularidad. De otra forma, estaríamos obligados a establecer y definir la colectividad titular de estos derechos, bien como suma de hablantes de la lengua, concepto ya en sí de difícil aplicación práctica, o la minoría lingüística en un sentido más identitario. Por otro lado, una vez confeccionado dicho censo y establecido el sujeto titular de los derechos, éste debe operar y en consecuencia es necesario prever un sistema de representación y actuación de la propia comunidad. Si los derechos específicos de la minoría son configurados como colectivos, los individuos que pertenecen a la misma no podrían reclamarlos para sí en el supuesto de que la decisión comunitaria hubiera sido con-

¹⁴ *Ibid.*, párrafos 6.1, 6.2 y 9.

¹⁵ *Ibid.*, párrafo 6.2.

traría al ejercicio de un determinado derecho. Desde la perspectiva de la protección de las lenguas minoritarias, siempre parece más adecuado reconocer las facultades a todos y cada uno de los hablantes de la lengua que a los hablantes en su conjunto, puesto que la sensibilidad de unos y otros al respecto de la identidad lingüística puede diferir. Desde la perspectiva individual no se limita la identidad colectiva del grupo, pero se posibilita que los derechos sean ejercidos efectivamente por algunos miembros de la minoría, aun en los casos en los que ésta no ha desarrollado todavía una conciencia política suficientemente activa.

3.º DERECHOS HUMANOS LINGÜÍSTICOS PARA TODAS LAS PERSONAS; EN PARTICULAR, EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En definitiva, ¿es posible o legítimo ubicar un límite entre la protección debida a las lenguas tradicionalmente habladas en Europa y las importadas en sucesivos movimientos migratorios? Una posibilidad es la de oficializar a las lenguas minoritarias tradicionales, para su equiparación jurídica plena a las lenguas nacionales, pero esta postura es rechazada normalmente por la propia mayoría lingüística de los Estados y la política lingüística institucional de la Unión Europea es un buen ejemplo de ello. En añadidura, la oficialidad de unas y otras lenguas no proyecta los mismos efectos, como hemos explicado en otro artículo reciente (Ruiz 2005).

En nuestra opinión, no cabe sino reconocer que todas las personas, con independencia de su nacionalidad, deben tener la posibilidad de ejercer sus derechos humanos en su propia lengua, para lo cual los Estados deben arbitrar las medidas que resulten más razonables en virtud de la situación sociolingüística y siempre a favor de las comunidades más debilitadas tradicional o recientemente. Así, por ejemplo, los derechos lingüísticos previstos en las Recomendaciones de Oslo sobre los Derechos Lingüísticos de las Minorías Nacionales¹⁶, podrían extenderse al conjunto de grupos lingüísticos de un Estado, en la medida en la que las condiciones territoriales o numéricas lo posibiliten. Estos condicionantes de modulación, además, son también aplicables a las lenguas europeas tradicionales, de lo que es buena muestra la propia CELRM.

De esta manera, los derechos humanos de las distintas personas se verían mejor garantizados sin atención a su condición nacional. Así por

¹⁶ Adoptadas en febrero de 1998 por un grupo de expertos reunidos en Oslo bajo los auspicios del Alto Comisionado para las Minorías Nacionales de la OSCE.

ejemplo, el derecho a la educación. Este derecho de contenido cultural se considera normalmente como un derecho de titularidad universal, de suerte que los hijos de inmigrantes no ven normalmente restringido su acceso a la educación. Sin embargo, los instrumentos jurídicos aplicables en la mayor parte de los países no acaban de garantizar el derecho a recibir la educación básica en la lengua materna o propia, condición más que conveniente para el adecuado desarrollo formativo de dichos niños y para el respeto del patrimonio lingüístico del que proceden. En este sentido, no hay justificación alguna para distinguir entre el derecho a la educación en su propia lengua de niños pertenecientes a grupos lingüísticos tradicionales o nuevos.

En numerosas ocasiones se ha negado esta proyección lingüística del derecho a la educación con base en argumentos de integración, y de fomento de las posibilidades futuras de dichos alumnos. El resultado ha sido casi siempre el fracaso relativo en el proceso educativo de los interesados y a largo plazo el genocidio lingüístico total o parcial. A nuestro entender es claro que el Estado debe proveer los medios razonables pero suficientes para que las comunidades lingüísticas que adquieran un tamaño y concentraciones mínimas, puedan recibir la instrucción elemental en su lengua materna y, en su caso la oficial, con una filosofía aditiva y no subtractiva (Skutnabb-Kangas: 6).

No se entiende por qué esta facultad sólo pueda corresponder a los niños pertenecientes a minorías lingüísticas tradicionales, puesto que en definitiva configura un elemento del contenido esencial del derecho a la educación.

La separación total o parcial de modelos educativos en función de la lengua de instrucción de los niños, para hacer justicia a su primera lengua y así facilitar su desarrollo educativo, su autoestima y sus capacidades (Skutnabb-Kangas: 5), no es un instrumento de discriminación ni contrario a la integración. En este sentido se observa cierta incoherencia en las posiciones del Comité Consultivo del FCNM o de otros actores cuando se defiende el derecho a la educación separada para minorías más consolidadas, pero se exige la integración en modelos «regulares» para otras minorías lingüísticas menos fuertes, como es el caso habitual de la población romaní, con la excusa de su integración.

Sin embargo, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza¹⁷ establece expresamente en su artículo 2 que no podrá considerarse discriminatoria la creación o esta-

¹⁷ Adoptada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

blecimiento de sistemas de enseñanza separados por motivos de orden religiosos o lingüísticos que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales, siempre y cuando la participación en dichos sistemas sea facultativa.

Por lo demás, nuestra propuesta para una sistema educativo como el aplicado actualmente en el Estado español, no sería la de la separación total, sino meramente parcial, que permitiera un enfoque aditivo (Siguán: 119). Los alumnos de grupos lingüísticos alógenos, con independencia de su condición nacional, deberían disponer de facilidades públicas para recibir su educación básica elemental en su primera lengua, combinada con un adecuado aprendizaje de la lengua o lenguas dominantes a través de educadores bilingües, de modo que éstas puedan ser ampliamente utilizadas como lengua vehicular en la educación secundaria. No se nos ocultan los problemas prácticos que pueden derivarse de un fenómeno inmigratorio que afecta a los menores en diversas edades y condiciones, y que deberán afrontarse por las autoridades educativas con criterios de razonabilidad y proporcionalidad, pero en cualquier caso, debe adoptarse una política de instrucción básica en la primera lengua de dichas personas. En este sentido, se trata de poner en práctica para todas las minorías, el contenido de las Recomendaciones de La Haya sobre derechos educativos de las minorías nacionales¹⁸.

Sin necesidad de encontrar mayores argumentos jurídicos en el ámbito interno, los instrumentos actualmente en vigor son suficientes para poder elaborar una interpretación en este sentido. El Convenio de la UNESCO contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, antes aludido, señala en su artículo 3 que los Estados deben «conceder a los súbditos extranjeros residentes en su territorio el acceso a la enseñanza *en las mismas condiciones* que a sus propios nacionales» (el énfasis es nuestro). En nuestra opinión, tales condiciones deben referirse al contenido esencial del derecho y ello afecta ineludiblemente a la lengua y a la competencia lingüística de los alumnos. En el fondo, la discusión no debe versar sobre la titularidad de un determinado derecho a la educación, sino sobre su contenido esencial en circunstancias lingüísticas diferentes. Así, si acudimos a la doctrina del Tribunal Constitucional español podemos encontrar un cierto apoyo a estas tesis cuando señala que:

Es evidente que quienes se incorporan al sistema educativo en una Comunidad autónoma donde existe un régimen de cooficialidad

¹⁸ Adoptadas en octubre de 1996 por un grupo de expertos reunidos en La Haya bajo los auspicios del Alto Comisionado para las Minorías Nacionales de la OSCE.

lingüística han de recibir la educación en una lengua en la que puedan comprender y asumir los contenidos de las enseñanzas que se imparten; ya que en otro caso podrían quedar desvirtuados los objetivos propios del sistema educativo y afectada la plenitud del derecho a la educación que la Constitución reconoce. En particular y desde la perspectiva del artículo 27 CE, pero también desde la relativa al artículo 14 CE, resulta esencial que la incorporación a la enseñanza en una lengua que no sea la habitual se produzca bajo el presupuesto de que los ciudadanos hayan llegado a dominarla cuando menos en la medida suficiente para que su rendimiento educativo no resulte apreciablemente inferior al que hubieran alcanzado de haber recibido la enseñanza en su lengua habitual¹⁹.

Es claro que el Tribunal está pensando en escolares castellano-parlantes que se incorporan al sistema educativo de una Comunidad Autónoma con otra lengua oficial, pero lo más relevante a nuestros efectos es que el alto tribunal reconoce aquí la obviedad de que la capacidad lingüística de seguimiento y aprovechamiento de lo enseñado es parte del contenido del mismo derecho a la educación de toda persona y no de un pretendido derecho separado perteneciente a determinados grupos lingüísticos.

Otras consecuencias de esta propuesta se vislumbrarían, claro está, en todo el aparato público. El derecho de los miembros de una determinada comunidad lingüística a expresarse en su lengua ante las administraciones públicas con las que deben relacionarse y a cuya financiación también contribuyen, solamente debería quedar limitado mediante parámetros de razonabilidad y proporcionalidad derivados de la situación sociolingüística. Adoptar una postura contraria no es en nuestra opinión negar la existencia de derechos de las minorías o derechos lingüísticos, sino lisa y llanamente una discriminación injustificada por razón de lengua, que la elevación de una o varias lenguas al estatus de oficialidad no puede ocultar por más tiempo.

2.5. *Un modelo político multilingüe: hacia un desarrollo lingüístico sostenible*

En definitiva, el esquema que aquí proponemos, rompe con la lógica institucional existente hoy en día, en nuestra opinión responsable de una buena parte del genocidio lingüístico europeo y mundial. La tendencia actual no solo supone la segura pérdida de la mayor parte de

¹⁹ Sentencia del Tribunal Constitucional 337/1994, de 23 de diciembre, sobre la Ley de Normalización Lingüística de Cataluña, fundamento jurídico 11.

las lenguas del mundo en el siglo XXI, sino la negación de la igualdad en el cumplimiento de los derechos humanos para muchas personas y, particularmente, para los inmigrantes.

El mantenimiento de los idiomas que importan los inmigrantes o de los de otras minorías tradicionales no puede lograrse con medidas aislacionistas hoy en día. Es cierto que en la dinámica lingüística, las realidades separadas son las más eficaces para lograr la conservación. Pero en un mundo globalizado como el actual y en marcos políticos amplios, esta aspiración es simplemente anacrónica. Por el contrario, debemos intervenir en el proceso lingüístico, de la misma forma que intervenimos para conservar los espacios naturales de especial interés o que se establecen políticas públicas para corregir desequilibrios sociales o económicos. En este sentido, abogamos por el diseño de una suerte de «desarrollo lingüístico (o cultural) sostenible», que lejos de inspirarse en la mera conservación, sirva para adecuar este patrimonio a los tiempos y dinámicas cambiantes que lo moldean.

Para ello es preciso reconsiderar el concepto de oficialidad, descargarlo de su proyección institucional y de su carga simbólica. Las lenguas mayoritarias no necesitan acceder al estatuto de oficialidad para mantenerse y desarrollarse y, en todo caso, el Estado puede legítimamente adoptar legislaciones que aseguren su presencia social sin incidir negativamente en la situación de otras lenguas más débiles. A su vez, la condición minoritaria de otras lenguas presentes en la sociedad obliga al aparato público a adoptar medidas protectoras y positivas para garantizar precisamente el acceso a la igualdad de oportunidades de los hablantes de las mismas. Los Estados actuales deberían tender a garantizar la coexistencia en igualdad de condiciones de todas las comunidades lingüísticas que viven en su territorio, reconociendo un estatuto paritario a todas las lenguas y actuando sobre las mismas en función de la situación sociolingüística. Un sistema flexible de varios niveles de oficialidad o garantía, al estilo del establecido en la CELRM podría ayudar en este sentido. Al mismo tiempo, los Estados tendrían una función interventora sobre dicha realidad, promoviendo las situaciones tradicionalmente más debilitadas. En otras palabras, no son las lenguas las que deben estar supeditadas o al servicio del estado, sino el Estado, el aparato público al servicio de las lenguas o, por mejor decir, de las comunidades lingüísticas (Junyent: 237).

En última instancia no puede olvidarse que no hay integración efectiva desde la asimilación, y que, por el contrario, hay una permanente construcción de nuevos parámetros sociales. Cada vez menos pueden existir identidades directamente relacionadas con las comunidades políticas, porque éstas últimas evolucionan en su composición y porque

aquéllas se interrelacionan a mayor velocidad, dando lugar a numerosas identidades complejas y no contrapuestas entre sí. Todo Estado tiene la obligación de responder a este reto, desde la profunda consideración de que todas las lenguas son intrínsecamente iguales.

3. Conclusiones: minoridad, multiculturalidad y derechos humanos

La regulación jurídica del hecho lingüístico en el seno de una comunidad política está intrínsecamente relacionada con la gestión pública de la diversidad social o cultural. No en vano, éste es probablemente el mayor reto que tienen que afrontar las sociedades postmodernas desarrolladas: la gestión del espacio público en marcos cada vez más plurales y de identidades complejas. La inclusión de un mayor número de culturas o lenguas entre los elementos identitarios del Estado, que en el sistema actual se traduciría en un mayor número de lenguas oficiales, queda en los sistemas democráticos a expensas de las decisiones de la mayoría, de modo que los grupos minoritarios se encuentran por definición en una situación de mayor o menor debilidad política, cuando no de marginación de hecho. En este sentido, es preciso deshacer la ecuación que equipara un Estado a una lengua, o un Estado a varias lenguas oficializadas, puesto que ello constituye uno de los mayores lastres que existen al cumplimiento de los derechos humanos (lingüísticos).

Frente a esta realidad institucional actual de los Estados-nación contemporáneos, se trata de remodelar las comunidades políticas, garantizando en la mayor medida posible la igualdad de oportunidades, también culturales y lingüísticas a todos los ciudadanos, en sentido inclusivo. Los marcos políticos de convivencia deben ir desmarcándose del carácter etnicista y etnocéntrico sobre el que han sido diseñados. La comunidad política moderna deberá así, conforme a un discurso completo de derechos humanos, proteger la diferencia lingüístico-cultural y renegociar su integración social en el sentido de que todas las culturas o lenguas minoritarias puedan participar en la construcción del espacio público (May 2003a: 227, De Lucas, 78).

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1996): *Drets lingüístics a la nova Europa (II Simposio internacional de Llengües europees y legislacions)*, Ciemen-Editorial Mediterrània, Barcelona.
- AGIRREAZKUENAGA, I. (2003): *Diversidad y convivencia lingüística*, Diputación Foral de Gipuzkoa, Donostia-San Sebastián.

- BASTARDAS, A. y BOIX, E. (eds.) (1994): *¿Un Estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*, Octaedro, Barcelona.
- BLAKE, M. (2003): «Language Death and Liberal Politics», en KYMLICKA, W. y PATTEN, A. (eds.): *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- BRETON, R. (2003): *Atlas des langues du monde. Une pluralité fragile*, Autrement, París.
- DE LUCAS, J. (1999): «¿Qué políticas de inmigración?», *Tiempo de Paz*, n.º 55.
- DE LUCAS, J. (dir.) (2001): *La multiculturalidad*, Consejo General del Poder Judicial, Madrid.
- DE LUCAS, J. (2003): *Globalización e identidades. Claves políticas y jurídicas*, Icaria, Barcelona.
- DE PEDRO, P. (1991): *Lenguas, Lenguaje y Derecho*, Civitas, Madrid.
- DE VARENNES, F. (1996): *Language, Minorities and Human Rights*, Martinus Nijhoff, La Haya.
- DE VARENNES, F. (2001): «Language Rights as an Integral Part of Human Rights», en *Unesco Most journal on Multicultural Societies: Lesser Used Languages and the Law in Europe*, vol. 3, núm. 1.
- DE WITTE, B. (1986): «Linguistic Equality. A Study in Comparative Constitutional Law», en *Llengua i Dret*, núm. 6.
- DEOP MADINABEITIA, X. (2000): «Los derechos lingüísticos en el Derecho internacional», en *Llengua i Dret*, núm. 33, pp. 23-45.
- DRESSLER, W. (1999): «La construction des sociétés pluriculturelles à travers les politiques linguistiques de quatre pays d'Europe orientale: Estonie, Moldavie, Kazakhstan, Ukraine», en GUILLOREL, H. y KOUBI, G. (dirs.): *Langues et droits. Langues du droit, droit des langues*, Bruylant, Bruselas.
- EXTRA, G. y YAGMUR, K. (eds.) (2004): *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*, Multilingual Matters, Ltd, Clevedon.
- FERNÁNDEZ LIESA, C.R. (1999): *Derechos lingüísticos y Derecho internacional*, Dykinson, Madrid.
- FISHMAN, J. (1995): «On the limits of Ethnolinguistic democracy», en SKUTNABB-KANGAS, T. y PHILIPSON, R. (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin/Nueva York.
- FISHMAN, J. (2002): «Endangered Minority Languages: Prospects for Sociolinguistic Research», en *Unesco Most Journal on Multicultural Societies: Protecting Endangered Minority Languages: Sociolinguistic Perspectives*, vol. 4, núm. 2.
- GIORDAN, H. (ed.) (1992): *Les Minorités en Europe. Droits Linguistiques et Droits de l'Homme*, Kimé, París.
- GRIN, F. (1995): «Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism», en SKUTNABB-KANGAS, T. y PHILIPSON, R. (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin/Nueva York.
- GRIN, F. (2003): «Diversity as Paradigm, Analytical Device, and Policy Goal», en KYMLICKA, W. y PATTEN, A. (eds.): *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford.

- GUBBINS, P. y HOLT, M. (eds.) (2002): *Beyond Boundaries. Languages and Identity in Contemporary Europe*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- GUILLOREL, H. y KOUBI, G. (dirs.) (1999): *Langues et droits. Langues du droit, droit des langues*, Bruylant, Bruselas.
- HALFMANN, J. (1997): «Immigration and citizenship in Germany», *Political Studies*, vol. 45, núm. 2.
- HENRARD, K. (2000): *Devising an Adequate System of Minority Protection*, Martinus Nijhoff Publishers, La Haya.
- HENRARD, K. (2003): «Devising an Adequate System of Minority Protection in the Area of Language Rights», en HOGAN-BRUN, G. y WOLFF, S. (eds.): *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, Palgrave Macmillan, Nueva York.
- HOGAN-BRUN, G. y WOLFF, S. (2003): «Minority Languages in Europe: An introduction to the Current Debate», en HOGAN-BRUN, G. y WOLFF, S. (eds.): *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, Palgrave Macmillan, Nueva York.
- HOLT, S. y PACKER, J. (2001): «OSCE Developments and Linguistic Minorities», en *Unesco Most Journal on Multicultural Societies*, vol. 3, núm. 2.
- JUNYENT, C. (1998): «Aplicaciones de la Declaración universal de Derechos Lingüísticos. Aspectos estatales y regionales: medio, contactos y dinámica sociolingüística», en AA.VV.: *Las políticas lingüísticas a partir de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, Mediterrània, Barcelona.
- KASARES, P. (2004): *Hizkuntz eskubideak Euskal Herrian. Zer eskubidez ari garen eta zertan diren*, Cuadernos de Derechos Humanos, núm. 31, Universidad de Deusto, Bilbao.
- KONTRA, M. (1999): «Some Reflections on the Nature of Language and its Regulation», en PACKER, J. (ed.): *Special Issue on the Linguistic Rights of National Minorities*, *International Journal on Minority and Group Rights*, vol. 6, núm. 3, pp. 281-288.
- KYMLICKA, W. (1995): *The Rights of Minority Cultures*, Oxford University Press, Nueva York.
- KYMLICKA, W. (2003), *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Paidós, Barcelona.
- KYMLICKA, W. y PATTEN, A. (2003), «Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches», en KYMLICKA, W. y PATTEN, A. (eds.): *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- LAPIERRE, J.W. (1988): *Le Pouvoir Politique et les Langues*, Presses Universitaires de France, París.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Catarata, Madrid.
- MAURAS, J. y MORRIS, M.A. (eds.) (2003): *Languages in a Globalising World*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAY, S. (2003a): «Language, Nationalism and Democracy in Europe», en HOGAN-BRUN, G. y WOLFF, S. (eds.): *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

- MAY, S. (2003b): «Misconceiving Minority Language Rights: Implications for Liberal Political Theory», en KYMLICKA, W. y PATTEN, A. (eds.): *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- MCRAE, K.D. (1975): «The Principle of Territoriality and the Principle of Personality in Multilingual States», en *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 4.
- MEDDA-WINDISCHER, R. (2004): «Legal Indicators for Social Inclusion of New Minorities Generated by Immigration», *European Yearbook of Minority Issues*, vol. 2, 2002/3, ECMI-Eurac Research, Martinus Nijhoff publishers, Leiden-Boston, 2004.
- MILIAN I MASSANA, A. (1991): «Los derechos lingüísticos como derechos fundamentales», en *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 30.
- MILIAN I MASSANA, A. (2000): *Público y privado en la normalización lingüística. Cuatro estudios sobre derechos lingüísticos*, Generalitat de Catalunya/Atelier, Barcelona.
- MORENO, J.C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Alianza, Madrid.
- MUFWENE, S. (2002): «Colonisation, Globalisation, and the Future of Languages in the Twenty-first Century», en *Unesco Most Journal on Multicultural Societies: Protecting Endangered Minority Languages: Sociolinguistic Perspectives*, vol. 4, núm. 2.
- NIC CRAITH, M. (2003), «Facilitating or Generating Linguistic Diversity: The European Charter for Regional or Minority Languages», en HOGAN-BRUN, G. y WOLFF, S. (eds.): *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, Palgrave Macmillan, Nueva York.
- NIC SHUIBHNE, N. (2002): *EC Law and Minority Language Policy. Culture, Citizenship and Fundamental Rights*, Kluwer Law International, La Haya.
- O'REILLY, C. (2003): «When a Language is Just Symbolic: Reconsidering the Significance of Language to the Politics of Identity», en HOGAN-BRUN, G. y WOLFF, S. (eds.): *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, Palgrave Macmillan, Nueva York.
- PATTEN, A. (2003): «What Kind of Bilingualism?», en KYMLICKA, W. y PATTEN, A. (eds.): *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- REVENGA SÁNCHEZ, M. (coord.) (2005): *Problemas constitucionales de la inmigración. Una visión desde Italia y España*, Tirant lo blanch, Valencia.
- ROMAINE, S. (2002): «The Impact of Language Policy on Endangered Languages», en *Unesco Most Journal on Multicultural Societies: Protecting Endangered Minority Languages: Sociolinguistic Perspectives*, vol. 4, núm. 2.
- RUBIO-MARÍN, R. (2003): «Language Rights: Exploring the Competing Rationales», en KYMLICKA, W. y PATTEN, A. (eds.): *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- RUIZ VIEYTEZ, E.J. (2001): «The Protection of Linguistic Minorities: A Historical Approach», en *Unesco Most Journal on Multicultural Societies: Lesser Used Languages and the Law in Europe*, vol. 3, núm. 1.
- RUIZ VIEYTEZ, E.J. (2003): «Spanish immigration policies: a critical approach from a human rights perspective», en TURTON, D. y GONZÁLEZ, J. (eds.): *Immigration in Europe. Issues, Policies and Case Studies*, Humanitarian Net, Bilbao.

- RUIZ VIEYTEZ, E.J. (2004a): «La inmigración en España: análisis crítico de las respuestas institucionales y sociales», en VV.AA.: *Movimientos de población*, Unidad de Estudios Humanitarios/Icaria, Barcelona.
- RUIZ VIEYTEZ, E.J. (2004b): *Working Together. NGOs and regional or minority languages*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- RUIZ VIEYTEZ, E.J. (2004c): «Derechos Humanos y minorías nacionales en los nuevos Estados de la Unión Europea», en VV.AA.: *Retos y desafíos de la ampliación: las claves de la nueva Unión Europea*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- RUIZ VIEYTEZ, E.J. (2005): «Lenguas y Constitución. Una visión del derecho lingüístico comparado en Europa». *Revista Vasca de la Administración Pública*, n.º 72, 231-275.
- RUIZ VIEYTEZ, E.J. y RUIZ LÓPEZ, B. (2001): *Las políticas de inmigración: la legitimación de la exclusión*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- SALGUERO, M. (2004): «En torno a la idea de neutralidad en los centros educativos», en LASAGABASTER HERRARTE, I. (dir.): *Multiculturalidad y laicidad. A propósito del informe Stasi*, Lete, pp. 31-90.
- SAN ROMÁN, T. (1996): *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*, Tecnos, Madrid.
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Alianza Editorial, Madrid.
- SKRENTNY, J.D. (2002): *The Minority Rights Revolution*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y PHILIPSON, R. (1995): «Linguistic Human Rights, past and present», en SKUTNABB-KANGAS, T. y PHILIPSON, R. (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin/ Nueva York.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2004): «The right to mother tongue medium education: the hot potato in human rights instruments», ponencia presentada en el II Simposio Internacional Mercator *Europa 2004: ¿Un nuevo marco para todas las lenguas?*, Tarragona, febrero de 2004.
- THORNBERRY, P. y MARTÍN ESTEBANEZ, M.A. (2004): *Minority Rights in Europe*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- URRUTIA LIBARONA, I. (2004): «Laicidad y lenguas: la paradoja lingüística del informe Stasi», en LASAGABASTER HERRARTE, I. (dir.): *Multiculturalidad y laicidad. A propósito del informe Stasi*, Lete, pp. 151-195.
- URRUTIA LIBARONA, I. (2004): *Régimen jurídico de las lenguas y reconocimiento de la diversidad lingüística en al Constitución Europea*, Documents de treball núm. 17, Ciemen-Mercator, Barcelona.
- VELASCO, D. (1997): «Raíces histórico-ideológicas del extranjero», en VV.AA.: *El extranjero en la cultura europea de nuestros días*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- VIAUT, A. (1999): «Reconnaissance légale et représentations de la langue en situation de contact linguistique», en GUILLOREL, H. y KOUBI, G. (dirs.): *Langues et droits. Langues du droit, droit des langues*, Bruylant, Bruselas.
- WIHTOL DE WENDEN, C. (2003): «Multiculturalism in France», *International Journal on Multicultural Societies*, vol. 5, No. 1.

- YOUNG, J.M. (1998): «Polity and group Difference: A critique of the idea of universal citizenship», *Ethics*, núm. 99.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2004): *Inmigración, innovación política y cultura de acomodación en España. Un análisis comparativo entre Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid y el Gobierno Central*, Fundación CIDOB, Barcelona.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2005): «Gestión de la multiculturalidad en España: un análisis contextual para definir un enfoque europeo de la inmigración», AA.VV.: *España en la construcción de una política europea de inmigración*, Fundación CIDOB, Barcelona.

6.

Co-desarrollo y migración: conceptualización de las políticas en el Plan Vasco de Inmigración 2003-2005¹

Alexander I. Gray

Universidad de Deusto - Bilbao
Becario Post-Doctoral Marie Curie
alexanderiangray@hotmail.com

Introducción/ Metodología

Este artículo intenta avanzar en la conceptualización del término «co-desarrollo» e identificar propuestas prácticas para su realización. Se entiende que mientras se percibe el co-desarrollo como algo nuevo, en realidad describe una realidad vieja, que toda migración tiene en común, es decir, que «los inmigrantes son agentes de desarrollo, tanto en la sociedad de origen como en la receptora» (Crespo 2004: 1). Muchas veces, no se presta suficiente atención a este punto, como demuestran los estereotipos y temores sobre el coste económico de los inmigrantes en las sociedades receptoras. Los gritos de «los inmigrantes nos roban los empleos» se oyen más a menudo que los susurros de «el trabajo de los inmigrantes sostiene nuestra economía». Cada vez más, los expertos, al reconocer una oportunidad para sacar beneficio de los lazos socioeconómicos existentes entre los inmigrantes y sus países de origen, aconsejan a los gobiernos promover iniciativas de co-desarrollo. La lógi-

¹ Este trabajo es una elaboración de una ponencia originalmente presentada en el Consejo de Europa, Diálogo entre Norte y Sur sobre la Migración, Taller Temático III, «Migrantes como Actores Económicos en sus Países de Origen», Lisboa, 2005. Diálogo entre Norte y Sur sobre la Migración del Consejo de Europa.

ca es que, en vez de confiar completamente en el trabajo de agencias internacionales de desarrollo, los gobiernos pueden animar a sus poblaciones inmigrantes a involucrarse directamente en proyectos de desarrollo en sus países de origen. Por consiguiente, el co-desarrollo ha experimentado una creciente importancia y aceptación en toda Europa y últimamente en el País Vasco, en España. Algunos sostienen que, a corto plazo, habrá una «explosión» de proyectos de co-desarrollo en España, debido a un interés creciente demostrado por gobiernos autónomos, ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales y poblaciones inmigrantes (Crespo 2004: 13). Un estudio de caso de la experiencia del País Vasco ilumina los desafíos inherentes a la puesta en marcha de proyectos de co-desarrollo. El Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales ha sido especialmente activo durante los tres últimos años con su nuevo Plan Vasco de Inmigración. Elementos del Plan prevén el apoyo a iniciativas de co-desarrollo; se presentan medidas específicas y se identifican indicadores concretos. Este artículo examina y analiza las prioridades del Gobierno Vasco, además de las iniciativas prácticas hacia la puesta en marcha de proyectos de co-desarrollo.

1. Definición de términos

Por razones de claridad metodológica, y para impulsar el debate, los términos utilizados en el artículo se presentan al principio. Esto no se hace con la intención de definir los términos claramente, sino para facilitar una conceptualización de su significado y quizás para llamar la atención sobre la diversidad que contienen.

1.1. *¿Qué es el «co-desarrollo»?*

El término «co-desarrollo» apareció recientemente, popularizado por Sami Näir en 1997 y entrando a formar parte de la corriente principal después de la Cumbre Europea de Tampere en 1999. Desde entonces, el término se ha difundido extensamente y disfruta de un uso común entre académicos, agendas políticas, asociaciones y ONGs. Sin embargo, todavía no existe un acuerdo general en cuanto al significado de co-desarrollo; el concepto requiere más exploración y definición. Examinando los significados más habituales dados al término aparecen algunos consensos de opinión. Tomamos por ejemplo, las siguientes definiciones del término «co-desarrollo»:

Dentro de un marco de cooperación descentralizada, el co-desarrollo definiría la acción que involucra a los inmigrantes en la promo-

ción, la elaboración, la puesta en marcha y la evaluación de proyectos de desarrollo realizados en sus países de origen. (Diao, 2004:26, citado en Crespo, 2004).

El Co-desarrollo se refiere a programas concretos de acción a nivel local, promovidos y financiados por los países receptores y teniendo como objetivo el desarrollo local en las regiones de origen de los inmigrantes, dando incentivos a la participación de inmigrantes y a las asociaciones de inmigrantes. (Abad Márquez, 2004: 2).

El Co-desarrollo puede ser entendido como un conjunto de estrategias, en el contexto de un aumento de movimientos migratorios a nivel global, para la promoción de la interculturalidad, la integración de inmigrantes en sociedades receptoras y el desarrollo de sus lugares de origen. (Dirección de Inmigración, 2004: 5).

A pesar de que estas definiciones no son idénticas, se pueden identificar algunas concordancias que nos pueden ayudar a elaborar el significado del término:

- El término une la migración con el desarrollo, considerando las relaciones entre el norte y el sur.
- Es una forma de desarrollo que puede ser liderado por inmigrantes y para inmigrantes, sustituyendo una forma de desarrollo pensado para beneficiar a inmigrantes, pero sin la participación de inmigrantes.
- Es una forma descentralizada de cooperación, que opera en una dimensión en la que otros actores estatales o internacionales no son tan eficientes.
- Intenta disminuir la divergencia internacional entre países y regiones en procesos de desarrollo.

Abad Márquez (2004: 2) da un paso más en su definición anteriormente citada, explicando que en un sentido más amplio el co-desarrollo es «como un principio general, que debería inspirar y traer la congruencia a las políticas de inmigración y de cooperación al desarrollo». Esta queja se repite en toda la literatura, destacando la falta de atención que los políticos prestan a la coordinación de las políticas de desarrollo y de inmigración.

Al mismo tiempo, se reconoce que el término describe un fenómeno más antiguo, un proceso que a lo mejor ha ocurrido durante siglos. Mirando a Euskadi, una región que se ha caracterizado por la emigración durante varias etapas de su historia, uno se podría cuestionar el papel que han tenido los vascos del extranjero en el desarrollo de Euskadi. Basta decir que el concepto es útil para explicar el fenómeno de

participación inmigrante en proyectos de desarrollo, tanto en el país de recepción como en el de origen.

1.2. *El carácter intercultural del co-desarrollo*

Otro punto de partida para el co-desarrollo implica la colaboración entre asociaciones que comparten objetivos comunes. Debería haber una razón natural para que las dos entidades trabajen juntas. A través del debate colectivo, las asociaciones pueden llegar a un concepto compartido, y luego ayudarse mutuamente en la realización del proyecto.

El aprendizaje mutuo se hace posible por el diálogo y la acción bilateral: intercambiar información, compartir experiencias y conseguir el conocimiento de la realidad del otro.

Se puede fomentar la solidaridad involucrando al colectivo más amplio de cada asociación en procesos de toma de decisiones acerca del proyecto. Simplemente informando al colectivo sobre decisiones de gestión es insuficiente para crear lazos de solidaridad entre un colectivo y otro.

1.3. *Contextualización del co-desarrollo*

El co-desarrollo incluye conceptos ya presentes en la cooperación al desarrollo, como reciprocidad, relaciones bilaterales entre el norte y el sur, y la igualdad en estas relaciones. Estos conceptos a menudo son difíciles de aplicar. El co-desarrollo puede dar impulso al uso de estos conceptos en el sentido de que los inmigrantes están implicados directamente en promover el desarrollo en sus países de origen. Actuando a nivel local en la sociedad receptora, los inmigrantes pueden convertirse en actores importantes a nivel local en su país de origen.

A nivel europeo, este enfoque al desarrollo tiene un creciente apoyo, como demuestran iniciativas en toda la UE buscando acentuar la utilidad de programación de co-desarrollo. Por ejemplo, en marzo del 2005, el Consejo de Europa mantuvo el tercero de una serie de talleres de diálogo entre el norte y el sur sobre el tema de co-desarrollo y migración. La tarea específica para los participantes en el taller era hablar de la idea de los migrantes como actores económicos en sus países de origen. El taller produjo un informe que el Consejo de Europa utiliza en su trabajo diario para: defender los derechos humanos, la democracia parlamentaria y la autoridad de la ley; desarrollar acuerdos a nivel continental para estandarizar las prácticas sociales y legales de los países miembros de la unión; y promover la conciencia de una identidad europea basada en valores compartidos y a través de diferentes culturas. Al-

gunas de las recomendaciones del informe merecen ser resumidas a continuación:

Primero, y desde un contexto más global, el informe recomienda:

- Favorecer el desarrollo de un cuadro político global que valore la contribución de inmigrantes, con miras a la organización de una cumbre internacional sobre la migración y el co-desarrollo.
- Promover un ambiente institucional y políticas favorables hacia los inmigrantes que invierten dinero en su país de origen para promover la buena gobernanza, los derechos humanos y la paz.
- Asegurar que la política de cooperación al desarrollo es coherente con la política migratoria y que contribuye a consolidar la autoridad de la ley.
- Favorecer la integración de empresas de inmigrantes en estrategias de desarrollo local.
- Hacer disponibles fondos públicos para la financiación de iniciativas económicas de inmigrantes, a través de la facilitación del acceso al crédito y la creación de fondos de garantía.
- Desarrollar sistemas alternativos para la transferencia de fondos.

Mirando a actores específicos, el informe recomienda:

- Desarrollar políticas específicas para ayudar a mujeres emprendedoras.
- Favorecer la participación de gobiernos locales y asistirlos en el desempeño de su papel.
- Implementar programas y mecanismos específicos para valorar la contribución de inmigrantes cualificados en el desarrollo de sus países de origen.

En términos de políticas relacionadas con los medios de comunicación, el informe recomienda que es necesario:

- Valorar y hacer más visible la contribución económica al desarrollo de los inmigrantes, tanto en sociedades receptoras como en países de origen.
- Trabajar con los medios de comunicación para formular preguntas sobre inmigrantes y relaciones interculturales y entre norte y sur.
- Establecer lazos entre medios de comunicación de inmigrantes, medios de masas y medios profesionales, para mejorar el acceso y el tratamiento de información (Dembelé y Teisserenc, 2005: 8-9).

Habiendo conceptualizado el significado y el carácter intercultural del co-desarrollo, en su contexto europeo, ahora se puede analizar un estudio específico nacional del co-desarrollo.

2. Marco del contexto español

Centrándonos en España, es claro que la política de inmigración del gobierno pone énfasis en cuestiones de orden y de control público; es improbable que el nuevo gobierno socialista haga cambios radicales a la política existente. En un nivel mas amplio, parece que el gobierno ha logrado poco en relación a la integración de comunidades inmigrantes en la cultura española predominante, su programa GRECO² para regular la inmigración a España está enfocado sobre todo en ofertas acerca de procedimientos administrativos y de vigilancia (Garrido, 2002: 54).

La «Ley Orgánica 4/2000» (11 de enero) conocida como la «Ley de Extranjería» ha sido introducida por el gobierno central para perfilar los derechos y libertades y la integración social de inmigrantes. Todos los partidos representados en el Parlamento alcanzaron el consenso sobre la nueva Ley. La «Ley Orgánica 8/2000» (22 de diciembre) reforma la Ley anterior para aumentar las restricciones a la entrada de inmigrantes. Consideradas por el gobierno Aznar como «escapatorias» que promovían la inmigración irregular, las Leyes 4/2000 y 8/2000 se reformaron por la «Ley Orgánica 14/2003» (20 de noviembre). Los que se oponen a la Ley la llaman con menos cariño la «Ley de Opresión y Esclavitud». La Ley incluye 71 artículos, de los cuales 47 establecen las condiciones bajo las que los inmigrantes pueden residir y trabajar en España. También presenta las penas por el no cumplimiento de estos artículos. Sólo 4 artículos se dedican explícitamente a cuestiones de integración, esto indica el nivel de importancia que la Ley atribuye a la integración.

Cinco de las reformas más significativas de la «Ley Orgánica 14/2003» son: 1) Reforzar controles de entrada, 2) Cambios para facilitar procedimientos de expulsión, 3) Aumentar el control de policía a través de los centros municipales, 4) El gobierno puede incumplir lo dictado por el Tribunal Supremo, 5) Cambios en las exigencias administrativas para extranjeros (Fuente: SOS Racismo-SOS Arrazakeria, 2003). En breve, las nuevas reformas: a) Impiden la regularización de extranjeros en España; b) refuerzan instrumentos sancionadores; y c) facilitan expulsiones. Este último punto significa que las peticiones de inmigrantes actualmente en situación irregular no se considerarán. Durante el primer fin de semana de junio del 2004, 1.500 inmigrantes, incluyendo la Asamblea para la Regularización sin Condiciones, se encerraron en la Catedral de Barcelona para exigir «papeles para todos». La protesta

² Un programa global para regular y coordinar los asuntos de los residentes extranjeros e inmigración en España. Departamento de Inmigración, Ministerio del Interior.

terminó con el desalojo de los manifestantes por las fuerzas de seguridad estatales. Zapatero, que cree que hay un problema grave con la inmigración irregular, prestó su apoyo a las fuerzas de seguridad e insistió que su administración iba a «defender la inmigración legal y aplicar todos los mecanismos de orden para convertir una situación de desorden en una de orden». En su opinión, «la inmigración ordenada es la inmigración legal, y la que ofrece garantías a inmigrantes y produce una incorporación correcta en la sociedad, en el área tanto de derechos como de obligaciones» (Aizpeolea, 2004). Así, Zapatero aseguró a los actores involucrados y al público en general que definitivamente no habría otra «Regularización extraordinaria» de todos los inmigrantes irregulares. Unos meses más tarde, el gobierno español anunció, otra vez, la «última Regularización extraordinaria». Este enfoque superficial de gestión de la migración ha sido usado repetidamente por el gobierno español, acentuando una grave carencia de planificación a largo plazo, y una necesidad de crear planes para la migración que no sean simplemente reactivos y de corto plazo. También señala la falta de unir la política de migración con la política de cooperación al desarrollo. Esto pone en evidencia la pregunta clave: ¿Para qué sirve propagar este término políticamente correcto «co-desarrollo», si en la práctica ¡no se aplican estrategias para facilitar su realización!?

2.1. *Presentación general de la política del Gobierno Vasco; «Plan de Inmigración 2003-2005»*

Hace poco el Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco presentó un plan trienal que promueve una política de «puertas abiertas para todos». Esta política debe ser aplicada uniformemente a inmigrantes regulares e irregulares. La Región de Lea-Artibai —quizás la mayor zona Euskaldun del País Vasco, el 90 % de sus 26.000 habitantes habla Euskera, 756 inmigrantes de 56 países viven en ella— promueve este nuevo plan con la distribución de 18.000 calendarios ilustrados y 8.000 carteles. Una de las ilustraciones se titula «Los Nuevos Vascos», y es una foto de ocho hombres, todos sonriendo, vestidos en ropa tradicional vasca. Uno de los hombres es de la Región de Lea-Artibai, otros son de Colombia, Senegal, Venezuela, Rumania, Ecuador, Guana, y Marruecos (Bárbulo, 2004). Otras ilustraciones en la serie representan a mujeres inmigrantes y niños vestidos en la ropa tradicional vasca. Hay un esfuerzo consciente de no confundir «la integración» con «la asimilación». La implicación es que en el País Vasco, la integración no necesariamente exige que los inmigrantes deben aprender Euskera ni llevar una *chapela* para

participar activamente en la vida de la comunidad. Sin embargo, esto pone en cuestión el nivel de integración deseado por distintas comunidades.

El nuevo plan trienal del Gobierno Vasco implica una inversión de 43,5 millones de euros para «la integración» de los 28.000 inmigrantes regulares y los aproximadamente 11.000 irregulares que residen en el País Vasco. Para apreciar la enormidad de este plan, Bárbulo (2004) hace una comparación con Madrid, que en su último presupuesto trienal gastó 12 millones de euros para la integración de 355.000 inmigrantes regulares y aproximadamente 300.000 irregulares. En realidad, la inversión hecha por el Gobierno Vasco y por Madrid no se puede comparar.

Planes trienales

	Gobierno Vasco	Comunidad de Madrid
Inmigrantes regulares	28.000	355.000
Inmigrantes irregulares	11.000	300.000
Presupuesto	43,5 millones de euros (actual)	12,0 millones de euros (anterior)

El plan nuevo esencialmente ofrece alojamiento, atención de salud, un ingreso básico, clases de lengua, cursos de capacitación, y facilitación de documentación a cualquier inmigrante regular o irregular, y crea provisión para financiar proyectos de co-desarrollo.

2.2. Directrices y Medidas de Acción

El Plan Vasco de Inmigración contempla cuatro directrices y medidas de acción que tratan expresamente sobre la política de co-desarrollo. La existencia de estas políticas destaca una voluntad política que anima, si no persigue, este enfoque al desarrollo. Más que una acción que sólo quiere descentralizar la cooperación de la esfera pública a la privada, esto se puede considerar, como se ve en el Plan Vasco, como un compromiso con la integración intercultural. Las directrices y medidas de acción son las siguientes:

- Directriz A): Desarrollar las relaciones internacionales del Gobierno Vasco como una estrategia de facilitación a los procesos de ayuda al desarrollo y recepción de inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Medidas:

- Incorporar en las delegaciones extranjeras del gobierno vasco a personal con responsabilidades en el área de inmigración.
 - Formular acuerdos de colaboración para gestionar flujos migratorios hacia y desde Euskadi.
 - Establecer acuerdos de colaboración con los países de origen de inmigrantes residentes en Euskadi para facilitar su integración social y al mismo tiempo llevar a cabo proyectos de desarrollo en las regiones pobres de dichos países.
- Directriz B): Desarrollar fórmulas hacia la descentralización de iniciativas de ayuda al desarrollo, reforzando el papel de administraciones, entidades y movimientos locales.
- Medidas:
- Promoción y protección de acuerdos de colaboración entre el Departamento de Cooperación al Desarrollo, instituciones y colectivos locales, e instituciones y entidades en otros países.
- Directriz C): Promover la participación directa de extranjeros en proyectos de desarrollo en sus países de origen.
- Medidas:
- Reservar, o priorizar, lugares para inmigrantes en programas Master en el área de cooperación, financiados por la Oficina de Cooperación al Desarrollo.
 - Establecer un sistema de financiación (con becas o de otra manera) para la participación de extranjeros en programas Master en el área de cooperación.
 - Incorporar criterios de prioridad dentro del marco de convocatorias FOCAD para aquellas asociaciones y/o proyectos que incorporan personal inmigrante en puestos directivos.
 - Incorporar criterios de prioridad para aquellos proyectos presentados por Asociaciones Inmigrantes o por ONGs de Desarrollo en colaboración con Asociaciones Inmigrantes (convocatorias FOCAD).
- Directriz D): Formular procedimientos financieros para permitir transferencias económicas a los países de origen de los inmigrantes, así como la inversión de su capital en productos relacionados con el desarrollo de sus regiones de origen.
- Medidas:
- Elaborar un proyecto de investigación acerca de remesas enviadas por extranjeros residentes en Euskadi a sus países de origen.

- Impulsar la creación de un grupo de trabajo con representantes de entidades financieras para analizar las diferentes posibilidades para optimizar los procesos de transferencia de capital (Gobierno Vasco, 2004: 94, 212-219).

2.3. *Evaluación, ¿cómo avanzar?*

Los proyectos para promover el co-desarrollo están todavía principalmente en la fase inicial; los esfuerzos actuales apuntan hacia edificar una base de conocimiento como recurso para la futura elaboración de proyectos. El 16 de diciembre de 2004, el gobierno celebró una mesa redonda para reflexionar sobre los aspectos teóricos y prácticos del co-desarrollo. Entre los participantes había un amplio espectro de actores sociales de los distintos sectores, estatal, civil y privado (funcionarios, ONGs, académicos, bancos). Se debatió la puesta en marcha del co-desarrollo y se habló de muchas dificultades. Hasta el momento, el gobierno vasco ha financiado un proyecto de co-desarrollo, para promover las directrices presentadas en el «Plan Vasco de Inmigración 2003-2005».

3. **Estudio del caso: un proyecto de co-desarrollo en el País Vasco**

3.1. *Actores involucrados*

Fundada en 1999, AZRAF (Asociación de Inmigrantes Marroquíes en Euskadi) es una asociación cultural que intenta informar a la sociedad vasca en su sentido más amplio sobre la cultura marroquí. A través de su trabajo, AZRAF quiere aportar una contribución social tanto a la sociedad vasca como a la marroquí.

El Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco tiene dos oficinas que financian proyectos de co-desarrollo: la Oficina de Cooperación al Desarrollo y la Oficina de Inmigración.

3.2. *Contexto*

Desde la formación de la organización, AZRAF contempla el co-desarrollo en sus estatutos, con un interés en colaborar con movimientos sociales en el país de origen que trabajan en el mismo área que AZRAF. Sin embargo, no ha sido hasta el terremoto de al-Hoceima en el 2004, con más de 700 víctimas y daños socio-económicos extensos, que la organización decidió poner en práctica el co-desarrollo como prioridad. La reacción inicial fue crear una Plataforma para responder a la crisis

humanitaria inmediata en el país de origen. Además de AZRAF, los miembros de la Plataforma incluyeron asociaciones de ayuda a inmigrantes, ONGs y sindicatos. La Plataforma solicitó ayuda humanitaria de emergencia a la Oficina de Cooperación al Desarrollo. Esperando una respuesta, la Plataforma obtuvo fondos alternativos, alimento, ropa, etc. y lo envió a la zona del desastre. Más tarde un equipo de la Plataforma viajó a al-Hoceima para verificar la gestión de la distribución de ayudas.

Cuando al principio la Plataforma solicitó financiación de emergencia, la Oficina de Cooperación al Desarrollo entró en diálogo con AZRAF sobre la cuestión de un compromiso a más largo plazo con iniciativas de co-desarrollo. El gobierno identificó una oportunidad de promover sus directrices recientemente creadas, hacia la participación activa de sociedad civil inmigrante en iniciativas de co-desarrollo con países de origen. Animaron a AZRAF a solicitar fondos para proyectos de co-desarrollo desde la Oficina de Cooperación al Desarrollo o la Oficina de Inmigración.

3.3. *Proyecto*

En abril del 2004, AZRAF solicitó financiación a la Oficina de Cooperación para iniciar un proyecto intercultural. El objetivo del proyecto era construir una base de conocimiento respecto al co-desarrollo. El proyecto culminaría en un taller titulado «Integración es Participación», que reuniría a una gama de actores experimentados en la gestión de proyectos de co-desarrollo. El proyecto fue aprobado en junio del mismo año y en septiembre llegó aproximadamente el 80 % del presupuesto, 15.000 euros. El proyecto se realizó a lo largo del año, con énfasis en la celebración de un taller de diálogo intercultural en diciembre, con el objetivo de juntar personas con experiencia práctica en co-desarrollo, y así poder aprender para presentar buenos y prácticos proyectos de co-desarrollo por parte de AZRAF.

Asistieron al taller representantes de asociaciones en el país de origen y de todas partes de España, Bélgica, y Holanda. También estuvieron presentes representantes de los diferentes niveles de gobierno, incluyendo ayuntamientos, oficinas de cooperación, programas de promoción de igualdad de género, etcétera. Todos los que asistieron tenían experiencia práctica en cuestiones de desarrollo en Marruecos. AZRAF querían aprender de la experiencia de otros para poner en práctica proyectos de co-desarrollo en Marruecos.

El taller incluyó actividades intelectuales y culturales. Se presentaron ponencias para relacionar los temas de Marruecos y migraciones.

Se habló de la situación social, política y económica en el país de origen, incluyendo cuestiones de género. Y las organizaciones participantes presentaron proyectos actuales de grupos marroquíes de muchas partes de Europa.

3.4. *Desafíos*

Actualmente, AZRAF tiene dos preocupaciones principales sobre su participación en proyectos de co-desarrollo, que son las siguientes:

1. Financiación con retraso: En su taller de diálogo intercultural AZRAF aprendió que la financiación para un proyecto llega en la etapa final del proyecto. En septiembre 2004, AZRAF recibió financiación para un proyecto que debería haberse llevado a cabo durante el período enero-diciembre del 2004. Como AZRAF no tenía financiación alternativa, se limitó a realizar el proyecto en septiembre-diciembre del 2004. AZRAF concluye que sólo las organizaciones con financiación alternativa pueden permitirse solicitar la financiación del Gobierno Vasco.
2. Cuestiones Políticas: Muchos miembros de AZRAF no quisieron ni solicitar ni aceptar la financiación del gobierno, ya que se percibía que tal acción comprometería a la organización. La preocupación expresada más a menudo era que se perdería mucho tiempo en la administración de proyectos de co-desarrollo, y no quedaría tiempo para organizarse y exigir derechos para inmigrantes y luchar contra la política central de gobierno, la famosa *Ley de Extranjería*. Algunos miembros creyeron que era una acción deliberada del Gobierno para desviar las energías de protesta contra la política oficial, hacia proyectos que llevaban mucho tiempo y que no tenían relación con la mejora de los derechos de inmigrantes en la sociedad receptora. Esto sugiere la pregunta sobre qué interés real tiene el gobierno en co-desarrollo, *versus* una política intencional para evitar que grupos civiles, en este caso grupos de inmigrantes, critiquen y revelen áreas donde la política del gobierno no alcanza de realidad.

Desde un punto de vista más amplio, otras preocupaciones pueden incluir:

- En las áreas de migraciones y cooperación al desarrollo, muchas veces es más fácil indicar malas prácticas que identificar soluciones realistas y manejables. El co-desarrollo puede ofrecer un camino hacia adelante, para juntar estas dos áreas y dar una res-

puesta útil a la coordinación y combinación de esfuerzos de colaboración. Abad Márquez (2004: 3-4) sostiene que, aunque hay un conocimiento sobre la fuerte relación entre el aumento de migración y las diferencias económicas en los países de origen, también es verdad que hasta ahora esta relación queda desacoplada en la política de gestión. Esta carencia de acoplamiento sobre todo es decepcionante cuando uno considera que, potencialmente, las migraciones internacionales presentan una oportunidad histórica para el desarrollo en países de origen.

- Para elaborar más este punto, se podría decir que si el co-desarrollo quiere ser más que un término políticamente correcto, si quiere ir más allá del umbral de programas parciales que actúan exclusivamente a nivel local, y si realmente quiere convertirse en el principio de inspiración para la política, tanto de migración como de cooperación al desarrollo, entonces el punto de partida debe ser combinar la gestión migratoria con alcanzar los objetivos de desarrollo de los países de origen.

4. Comentarios para concluir

El Plan Vasco de Inmigración 2003-2005 se ve como una política progresista. Actualmente en su etapa final, mucho de lo que se perfila en el Plan ha sido puesto en práctica. Sin embargo, mirando expresamente al área de co-desarrollo, pocas de las áreas de acción han sido tratadas. Las directrices y medidas de acción que se ocupan de la política de co-desarrollo son adecuadas, pero muchas no han sido puestas en práctica. Comparar la política del Gobierno Vasco en el área de co-desarrollo y migración con las recomendaciones del Consejo de Europa revela concordancias significativas. La política vasca menciona las áreas de importancia destacadas por elites europeas intelectuales y de la sociedad civil. Poner la política en marcha es un desafío que ha sido iniciado con la financiación del proyecto de co-desarrollo de AZRAF. Financiar más programación de co-desarrollo debería ser una prioridad para el gobierno en la continuación de su Plan.

Referencias bibliográficas

- ABAD MÁRQUEZ, Luis V. (2004): «Codesarrollo y políticas de inmigración». Ponencia en la mesa redonda sobre co-desarrollo, «Reflexiones teóricas y prácticas», Oficina de Inmigración, Gobierno Vasco (16 de diciembre).

- AIZPEOLEA, L.R. (2004): «Zapatero asegura que no habrá una nueva regularización extraordinaria» (8 de junio). *El País*. Madrid.
- BÁRBULO, Tomás (2004): «Euskadi abre sus puertas a los "sin papeles"» (26 de abril). *El País*. Madrid.
- CRESPO UBERO, Rafael (2004): «Codesarrollo, un nuevo concepto para una antigua realidad», IV Congreso sobre la Inmigración en España, Ciudadanía y Participación. Girona.
- DEMBELÉ, Yera y Amélie TEISSERENC (2005): «Atelier thématique III: Codéveloppement et migrations. Migrants: acteurs économiques dans le développement de leur pays d'origine.» Lisbon: North-South Centre.
- DIRECCIÓN DE INMIGRACIÓN, GOBIERNO VASCO (2004): «El codesarrollo: reflexiones teóricas y prácticas». Bilbao (16 de diciembre).
- GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y ASUNTOS SOCIALES (2004): *Plan Vasco de Inmigración 2003-2005*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- SOS RACISMO-SOS ARRAZAKERIA (2003): Folleto titulado «Contra la Ley de Extranjería y su reforma.» Bilbao.

Entrevistas

- AZRAF (ASOCIACIÓN DE INMIGRANTES MARROQUÍES EN EUSKADI): Khalid AMZIR, presidente. 8 de marzo de 2005.
- OFICINA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO, GOBIERNO VASCO: Alicia LÓPEZ, gestora. 15 de marzo de 2005.
- DIRECCIÓN DE INMIGRACIÓN, GOBIERNO VASCO: Isabel REJADO, gestora. 15 de marzo de 2005.

Parte III

**Contextos institucionales
e inmigración**

7.

Inmigración, minoría étnica y abandono escolar

Concepción Maiztegui y Rosa Santibáñez

Universidad de Deusto - Bilbao
Departamento de Pedagogía
cmaizte@fice.deusto.es
rsanti@fice.deusto.es

Introducción

Vivimos en una sociedad cada día más plural y cambiante, donde los movimientos migratorios son un rasgo distintivo. Esta tendencia se manifiesta también en nuestro entorno más cercano. Durante décadas, España ha sido un país de tradición emigrante. En los últimos años, sin embargo, esta tendencia se ha invertido y ha pasado de país emisor a convertirse en país receptor de mano de obra extranjera. Y dadas sus actuales proporciones, es ahora cuando el fenómeno de la inmigración está suscitando una mayor preocupación.

Ante este fenómeno, nuestro sistema educativo se ve en la obligación de dar respuesta a un importante porcentaje de alumnos de procedencias muy diversas, con niveles educativos muy diferentes y, en muchos casos, con escaso o nulo dominio de nuestro idioma. Los avances que se han conseguido en la escolarización de la población inmigrante han sido importantes pero, aún así, se siguen observando elevados índices de absentismo, fracaso escolar y abandono prematuro de estos jóvenes, tanto en los estudios realizados en el estado español como a nivel europeo (Defensor del Pueblo, 2003; EUMC, 2004; Eurydice, 2004).

La tipología de desertores es diversa en cuanto a las razones que les llevan a abandonar sus estudios. Sin embargo, como muestran los

datos estadísticos, la condición de pertenencia a minoría étnica o distinta nacionalidad parece ser una variable importante (Aloise-Young y Chavez, 2002; Gleason y Dynarski, 2002; Rosenthal, 1998). En este capítulo presentamos una aproximación al papel que desempeña la condición de inmigrante y minoría étnica en el abandono escolar antes de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Se completa la revisión teórica con el estudio realizado en la ciudad de Bilbao sobre este tema.

1. El abandono escolar: Análisis de sus causas

Una de las principales dificultades en los estudios realizados sobre el tema, es la propia definición del abandono escolar. En el Tesoro Europeo de la Educación (*European Education Thesaurus-EET*) (Eurydice, 1998: 100) este término se refiere «al educando que por razones de ineptitud, falta de medios económicos etc. no llega a terminar sus estudios». También la *American Psychological Association* (PsycINFO) y el *Educational Resources Information Center* (ERIC), reconocen el término abandono escolar. Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE¹) en su informe «*Education at a glance 2004*» en su glosario de términos, precisa las definiciones anteriores puesto que considera la tasa de abandono (*dropout rate*) «*Dropout rate is defined as the proportion of students who leave the specified level in the educational system without obtaining a first qualification.*» (OECD, 2004). Es decir, se define el abandono según el indicador utilizado para medirlo: la ausencia de certificación final de estudios tras la educación obligatoria. El nivel identificado como límite es el de secundaria obligatoria según el Sistema Internacional de Clasificación de la Educación (*Lower secondary education-ISCED 2*).²

En relación al estudio del fenómeno del abandono escolar, la principal afirmación que se puede realizar es la complejidad del mismo. Una

¹ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es referenciada en la bibliografía tal y como resultan sus iniciales en inglés OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) puesto que la bibliografía referenciada se encuentra en este idioma.

² La OCDE utiliza el *Sistema Internacional de Clasificación de la Educación* (ISCED) en donde existe una correspondencia entre nuestra Secundaria Obligatoria y el denominado a nivel internacional *Lower secondary education* ya que es definido como el nivel educativo en el que se continúa con los programas de formación básica aunque la enseñanza está más focalizada en materias y es impartida por profesores especializados. Este nivel puede considerarse terminal en tanto en cuanto prepara para el acceso directo al mundo laboral o puede ser preparatorio en tanto en cuanto permite acceder a un nivel superior (*Upper secondary*) (OCDE, 2003: 436).

complejidad que viene marcada tanto por los contextos o espacios en donde los jóvenes participan como por la variable evolutiva o temporal. Los menores se encuentran en proceso de crecimiento y evolución y las repercusiones o consecuencias de determinados sucesos no son las mismas en función de la edad y el bagaje psicológico y social conquistado con anterioridad. Las investigaciones introducen los conceptos de factores de riesgo y factores de protección para comprender mejor la complejidad de esta temática.

Se entiende por factores de riesgo todas aquellas variables, factores, dinámicas, causas o efectos que pueden servir para identificar personas que con probabilidad desarrollarán un determinado problema. La posesión de estos factores sitúa a la persona en riesgo de sufrir futuros problemas más severos (McWhirter y otros, 1998). De manera que una actitud, una conducta o una deficiencia produce, en caso de no intervenir, el inicio y desarrollo de un problema. Así por ejemplo, los menores que fuman están en mayor riesgo de consumir alcohol y los jóvenes que consumen alcohol están en riesgo de consumir otras drogas ilegales. Encontrarse en riesgo de algo alude a un continuo o un proceso que va de menor a mayor riesgo y, a su vez, de menor a mayor gravedad. Por ello, resulta de gran importancia identificar, con toda la anticipación posible, a los estudiantes en riesgo de abandono escolar ya que dicha identificación temprana condicionará, en gran medida, la eficacia de los programas educativos que se apliquen para su prevención.

De los estudios sobre los factores de riesgo del abandono escolar, autores como Capps, Fix, Ost, Reardon-Anderson y Passel (2004), Ensminger, Lamkin y Jacobson (1996), EUMC (2004), Eurydice (2004), Fondazione CENSIS (2000), Gleason y Dynarski (2002), Janoz, Leblanc, Boulerice y Tremblay (1997), Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson (2000), Marchesi y Martín (2000) y Rosenthal (1998) se pueden extraer importantes conclusiones:

1.1. *El abandono escolar es un fenómeno multideterminado y sistémico*

Ninguno de los factores de riesgo tomado individualmente es capaz de identificar futuros desertores entre estudiantes de secundaria. Los modelos explicativos hacia los que se apunta son de carácter multideterminado y sistémico. De esta afirmación se deriva la necesidad de establecer un mapa organizado con los principales factores de riesgo.

Sin ninguna duda el estudio más significativo sobre las causas del abandono escolar y que aborda de manera global los factores de riesgo asociados a este fenómeno es el realizado por Rosenthal (1998). Esta

revisión de la literatura organiza los hallazgos de 37 estudios sistematizando más de 125 variables en 12 grupos de variables. Estos estudios organizan las variables por contextos en los que participamos como la familia, la escuela, el grupo de pares, el barrio junto a variables macro-sociales y personales. La pertenencia a una minoría étnica es uno de los factores de riesgo identificado por los distintos estudios (Fondazione CENSIS, 2000; EUMC, 2004; Fry, 2003; National Center for Education Statistics, 2001).

Los inmigrantes y las minorías tienden a conseguir menor número de certificaciones escolares, finalizar la escuela antes y abandonarla en mayor medida que los de otros grupos. Sin embargo, también es cierto que existen importantes diferencias entre los distintos grupos minoritarios, así dentro de la población norteamericana, los sujetos hispanos, junto con las personas de raza negra, presentan un riesgo de abandono escolar mayor que sus pares de raza blanca (Eurydice, 2004; Fry, 2003a, 2003b; National Center for Education Statistics, 2001).

También encontramos ejemplos en sentido contrario; algunas minorías étnicas presentes en Inglaterra obtienen resultados por encima de la media como los jóvenes procedentes de China o India, los jóvenes de segundas generaciones logran mejores resultados que los de las primeras generaciones de inmigrantes y en general, las chicas de cualquier grupo étnico tienen mejores resultados que los chicos (EUMC, 2004).

1.2. *Los factores de riesgo están interrelacionados y se acumulan*

De la interrelación y acumulación de los factores de riesgo surgen los perfiles de los desertores. Autores como Gleason y Dynarski (2002) establecen un mínimo de 8 factores de riesgo para poder afirmar la existencia de un desertor en potencia. Los desertores tienden a acumular muchas de las variables identificados en los estudios como: Repetición de curso, bajas notas y baja implicación en la escuela. Además, provienen de familias de bajo estatus socioeconómico, padres con bajo nivel educativo, con estilos educativos muy normativos pero con muy poca supervisión. Tienden a pertenecer a grupos de pares grandes, a implicarse en actividades de carácter más pasivo, a adherirse con mayor frecuencia a normas desviadas, a manifestar problemas de conducta, a ser detenidos con mayor frecuencia y a presentar rasgos de represión emocional y neuroticismo. Con mayor probabilidad manifiestan un locus de control externo y a pensar que su destino está fuera de sus manos.

En el colectivo inmigrante se acumulan otras variables como retraso en el nivel educativo, concentración de niños y niñas inmigrantes en es-

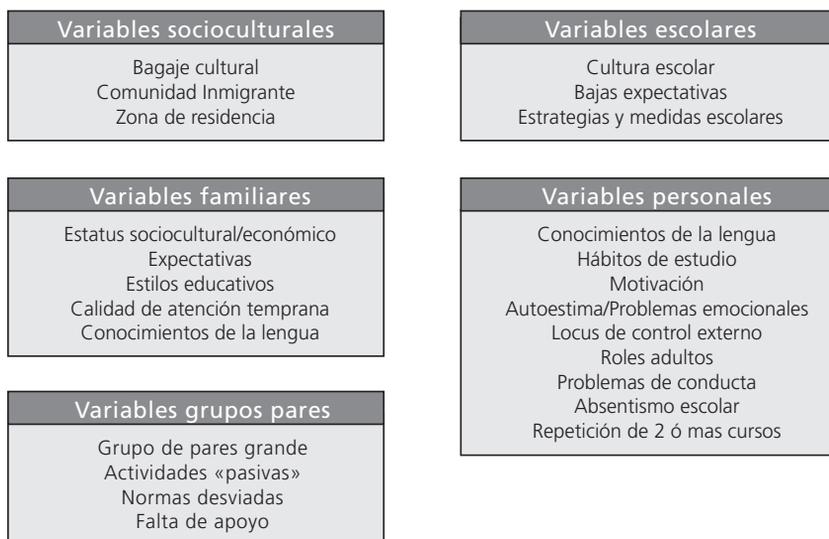
cuelas de menor cualificación, absentismo y por último, abandono del sistema educativo (Fondazione CENSIS, 2000).

El gráfico 1 constituye un intento de sistematizar la complejidad de variables e interrelaciones entre las mismas para explicar el fenómeno del abandono escolar.

Gráfico 1

Representación de variables que inciden en el abandono escolar

Factores de riesgo y Abandono Escolar



Fuente: Elaboración propia.

1.3. No todos los factores de riesgo tienen el mismo poder predictivo

Varios estudios reconocen un mayor poder predictivo a los factores escolares. Janoz, Leblanc, Boulerice y Tremblay (1997) por ejemplo, afirman que con tan sólo 7 ítems relacionados con la vida escolar como la repetición de curso, el rendimiento y la implicación escolar, se puede detectar a la mayoría de los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela. En la investigación de Gleason y Dynarski (2002) se destaca la experiencia escolar previa a la educación secundaria como aspecto decisivo. En general, se puede concluir que los factores asociados con una alta probabilidad de deserción son el absentismo y 2 o más años de retraso escolar.

Sin embargo, también encontramos varias investigaciones que establecen como más relevantes los factores ajenos a la experiencia escolar. En las investigaciones de Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson (2000) y de Capps, Fix, Ost, Reardon-Anderson y Passel (2004) se pone de manifiesto la asociación entre el ambiente familiar, el nivel educativo de los padres, la calidad de la atención temprana, el estatus socioeconómico, el cociente intelectual, el conocimiento de la lengua, los problemas de conducta, el rendimiento académico, las relaciones de pares y la implicación de los padres con el abandono escolar de la educación secundaria. Así, la investigación de Ensminger, Lamkin y Jacobson (1996) reconoce la importancia del entorno, en concreto del barrio, en el proceso de abandono escolar. Sus análisis han descubierto la ventaja que supone vivir en un barrio de clase media. Refuerzan por tanto la idea de la interacción entre el barrio, la familia y el individuo.

En general, pertenecer a un colectivo inmigrante constituye en sí mismo un factor de riesgo pero, en torno a su condición, se acumulan una serie de variables que se han manifestado más relevantes como son los bajos recursos económicos y todas las consecuencias asociadas a este fenómeno (Nesman, Barobs-Gahr y Medrano, 2001; Davinson, Guerrero, Howarth y Thomas, 1999). Así por ejemplo, los bajos recursos económicos marcan la necesidad de incorporarse al mundo laboral para apoyar económicamente a sus familias y la adopción de roles adultos en momentos tempranos. Estos jóvenes se enfrentan a responsabilidades muy diferentes a los de sus iguales de otras razas. Así, muchos de los jóvenes se ven en la necesidad de abandonar sus estudios ante la imposibilidad de compaginarlos con trabajos fuera de la escuela. Por otra parte, la percepción del alumno de falta de apoyo social por parte de sus padres, profesores y personal escolar, producen una falta de motivación personal y muy bajas expectativas en relación a la escuela. Tampoco el entorno escolar parece establecer las condiciones óptimas y compensadoras que permitan atraer a este colectivo: el idioma y las diferencias culturales pueden convertirse, más allá de una dificultad, en una auténtica barrera para la realización y finalización de los estudios. Por otra parte, las minorías perciben bajas expectativas hacia ellos por parte de los profesores así como un trato diferenciado. Por último, sus relaciones sociales pobres y la baja participación en las actividades escolares pueden ayudar a percibir la escuela como un entorno lejano, poco atractivo e inútil para sus necesidades imperiosas de autonomía económica.

En resumen, y siguiendo la propuesta elaborada por el European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC, 2004: 53-56) los principales factores relacionados con el bajo rendimiento y abandono escolar son los siguientes:

- a) Factores relacionados con las minorías, familias y grupo cultural: Diferencias y dificultades lingüísticas y barreras culturales, tiempo de estancia en el país, participación en niveles preescolares, estatus socioeconómico y estilo educativo de los padres así como aspiraciones de los mismos.
- b) Factores de discriminación institucional: Segregación en la escuela en clases separadas, inclusión en clases de educación especial por razones distintas a una discapacidad, ubicación en niveles educativos inferiores a los correspondientes a la edad, exclusión de las escuelas por razones culturales, diferencias de admisión entre el sistema público y privado, ausencia o baja calidad en los programas de apoyo.
- c) Factores relacionados con los profesores y los pares: Expectativas de los profesores, discriminación por parte de los profesores y pares.
- d) Otros factores: Segregación en las áreas urbanas y concentración en determinadas barriadas, dificultades de inserción laboral y falta de legislación.

1.4. *Los factores de riesgo se disponen de manera evolutiva a lo largo del tiempo*

El enfoque sistémico por el cual se tratan de identificar distintos factores utiliza la variable espacial o contextual para establecer distintos ámbitos de influencia. En esta nueva perspectiva que se añade a la espacial, los estudios tratan de estudiar las interacciones entre las variables no sólo en función del contexto sino también en función de la variable temporal, es decir a lo largo de la vida de las personas. Autores como Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson (2000) entienden el abandono escolar como un proceso dinámico que comienza incluso antes de que el niño/a entre en la escuela infantil. Explican este fenómeno como un proceso evolutivo donde a modo de «bola de nieve», los sucesos que van ocurriendo en edades tempranas, se encadenan y acumulan influyendo en los sucesos siguientes. De manera que los factores de riesgo no se acumulan todos ellos en un momento dado sino que se van disponiendo en el tiempo y unos son más importantes en unos momentos evolutivos que otros.

Experiencias tempranas pueden afectar a aspectos como la autoestima o el sentido de control, lo que a su vez, y en forma de cadena, puede influir directamente sobre el rendimiento académico y sobre decisiones como permanecer en la escuela, las relaciones con los profesores, los pares y otros individuos así como el control conductual. Entre las variables de la etapa infantil se encuentran la calidad del cuidado en

el hogar o el clima familiar que predecirán los antecedentes del abandono escolar tales como el rendimiento académico, los problemas de conducta, las relaciones de pares o la implicación familiar además del abandono escolar en secundaria obligatoria en sí mismo.

En el estudio longitudinal de Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson (2000) se tomaron de un total de 267 mujeres embarazadas, una muestra final de 177 niños que fueron estudiados desde los 6 meses de vida hasta los 19 años de edad en las variables que se recogen la tabla 1. La muestra puede considerarse como «de riesgo» puesto que presentaba factores asociados como la pobreza, la edad de las madres, el nivel educativo, la condición de madre soltera así como haber recibido asistencia social del Departamento de Salud de Minneapolis.

Tabla 1

VARIABLES O FACTORES DE RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR ANALIZADOS DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

Variables por etapas				
12-42 meses	Primer grado	Tercer grado	16 años	19 años
Calidad del cuidado	Problemas de conducta	Problemas de conducta	Problemas de conducta	Estatus de abandono escolar
Clima en el hogar	Competencia con pares	Competencia con pares	Competencia con pares	
Sexo	Rendimiento académico	Rendimiento académico	Rendimiento académico	
	Implicación de los padres	Implicación de los padres		
		Cociente intelectual		
		Estatus socioeconómico		

Fuente: Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson, 2000.

Según este estudio, el proceso del abandono escolar comienza antes de que el niño/a se incorpore a la escuela. En los primeros análisis se aborda la relación entre el ambiente familiar y la calidad del cuidado temprano en el hogar, y la predicción del estatus escolar en la educación secundaria a los 19 años. Ambas variables, el ambiente familiar y la calidad del cuidado de la madre se convierten en predictores poderoso-

sos de si el estudiante se quedará en un programa educativo tradicional o si abandonará la escuela secundaria. El status socioeconómico, el cociente intelectual, los problemas de conducta, el rendimiento académico, la competencia en las relaciones de pares y la implicación familiar desde la escuela elemental hasta la adolescencia fueron también predictores significativos del abandono escolar a los 19 años. Sin embargo, estos factores no aportaron poder predictivo añadido al conseguido en los tres primeros años de vida.

A pesar de la importancia de estas variables, este modelo no posee una visión determinista sino probabilística del abandono escolar, de manera que los itinerarios pueden ser diversos y heterogéneos. Para Raczynski (2002) y su equipo no se puede afirmar que exista un único proceso o itinerario de deserción. En consecuencia, se debe hablar de procesos de deserción diversos. En cada caso, los factores de protección y de riesgo presentes son distintos y se asocian en procesos de distinta manera. En su estudio cualitativo identificaron hasta 11 itinerarios diferentes asociados a factores que interactúan de distinta manera³.

1.5. *Junto a los factores de riesgo se manifiestan como importantes los factores de protección*

Para algunos autores como Raczynski (2002) cada ámbito o contexto de la vida del joven analizado desde una perspectiva sistémica (familiar, escolar, de pares, personal), posee tanto factores de riesgo como factores de protección. Esto significa que en ese proceso que va de menor a mayor gravedad, en donde se presentan los distintos factores de riesgo que aumentan la probabilidad de desarrollar dicha problemática, aparecen a su lado, otros factores, denominados de protección, porque su misión es prevenir, compensar o proteger a los individuos en ese proceso de escalada de problemas. Se podría sintetizar esta duplicidad de fuerzas de riesgo y de protección como se presenta en la tabla 2.

En el colectivo de inmigrantes, los jóvenes detectados como posibles desertores por acumular una serie de factores de riesgo, presentan menos probabilidades de abandono si se describen a sí mismos como

³ *Procesos de deserción por factores económicos y familiares*: 1) Oportunidad de empleo, 2) Crisis económica y/o crisis familiar. Procesos de deserción asociados al sistema educacional, 3) Fracaso escolar, 4) Expulsión del centro, 5) Disconformidad con el centro, 6) Disconformidad con el ambiente. Procesos de deserción asociados a la juventud y a proyectos personales, 7) Actividades alternativas, 8) Proyectos personales alternativos, 9) Conductas de riesgo social como consumo de drogas y Procesos de deserción asociados al embarazo y maternidad, 10) Embarazo, 11) Cuidado de hijo/a.

Tabla 2

Factores de riesgo y factores de protección del abandono escolar asociados a los distintos contextos

	Factores de riesgo	Factores de protección
Familia	<ul style="list-style-type: none"> — Crisis que obliga al joven a responsabilizarse de la familia. — Expulsa al joven del hogar familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> — Apoyo y preocupación por los estudios. — Ejemplo o modelo de referencia. — Presencia del adulto en el hogar.
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> — Bajas expectativas de los profesores sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos. — Actividades y docencia poco atractivas. — Problemas de disciplina, conductas violentas. — Expulsión por bajo rendimiento y/o problemas de conducta. — Acumulación de alumnos de alto riesgo en centros. 	<ul style="list-style-type: none"> — Flexibilización de horarios, asistencia y evaluación. — Oferta de actividades extracurriculares y extraacadémicas. — Relaciones personales positivas entre jóvenes y profesores. — Espacio de sociabilidad y encuentro juvenil.
Grupo de pares	<ul style="list-style-type: none"> — Creación de vínculos de amistad fuera del liceo, del vecindario y la calle. 	<ul style="list-style-type: none"> — El centro como lugar de encuentro, sociabilidad y creación de relaciones entre pares. — Se consideran líderes en su grupo de pares. — Ocupan activamente su tiempo libre.
Otros factores personales	<ul style="list-style-type: none"> — Necesidad económica y trabajo juvenil. — Tras cumplir 18 años. — Embarazo y maternidad. — Pareja mayor con posibilidad de formar una familia. 	<ul style="list-style-type: none"> — Participación en actividades extraescolares. — Expectativas. — Respeto de las figuras de autoridad. — Autoestima.

Fuente: Adaptación de Raczynski, 2002.

líderes en su grupo de pares, ocupan activamente su tiempo libre y respetan las figuras de autoridad (Janoz, Leblanc, Boulerice y Tremblay, 1997; Melis, 2002) o si en sus familias están presentes los dos padres en el hogar y se encuentran trabajando (Capps, Fix, Ost, Reardon-Anderson y Passel, 2004).

2. El abandono escolar en la ciudad de Bilbao

Este apartado está relacionado con un estudio cualitativo realizado a partir de una serie de entrevistas en profundidad llevadas a cabo con personas directamente relacionadas con el problema del abandono escolar en Bilbao (alumnos, profesores y responsables de recursos de apoyo). Se presenta el significado atribuido por distintos actores sociales de nuestro entorno al tema de la investigación, con objeto de entender mejor su experiencia y sus vivencias. En primer lugar se describe la metodología desarrollada y posteriormente se analizan los principales resultados de los datos analizados.

2.1. *Las entrevistas: metodología*

Para llevar a cabo este estudio se han realizado 15 entrevistas en profundidad a personas representativas cuya implicación, personal o profesional, en este campo les permite aportar su experiencia y reflexión sobre este tema. Por un lado, se han realizado siete entrevistas con alumnos de CIP (Centro de Iniciación Profesional) que habían abandonado los estudios obligatorios sin conseguir el certificado de estudios, cinco de ellos eran varones y dos mujeres. La mitad del grupo corresponde a población inmigrante, una persona procedía de la República del Congo, otra de Marruecos y una tercera de Colombia. Otras dos personas proceden de la minoría gitana. Aunque ninguno de estos alumnos ha terminado la enseñanza secundaria obligatoria, todos ellos se encuentran integrados en los modelos de un CIP o de un centro de enseñanza. En consecuencia se debe señalar que no se trata de un grupo «descolgado» del sistema educativo, sino que de alguna manera han buscado una vuelta al mismo integrándose en otros programas curriculares. Si bien estos estudios no permiten acceder a una certificación superior.

Por otro lado, ocho personas entrevistadas son profesionales, profesores o responsables de apoyo al profesorado o al alumnado. Los profesores, procedentes de centros de secundaria o de iniciación profesional, nos han proporcionado una idea general de la situación de los alumnos, antes, durante y después de haberse producido el abandono escolar. Por último, mencionar que se ha considerado interesante entrevistar a tres personas de centros de apoyo, dos asociaciones y un Berritzegune⁴, cuyo trabajo consiste en apoyar los procesos educativos de

⁴ Servicios de apoyo de carácter zonal y/o territorial del Gobierno Vasco. Su objetivo es apoyar la innovación y la mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitarios.

los alumnos con riesgo de fracaso escolar. La triangulación de las personas entrevistadas permite integrar distintas visiones de una misma situación ya que los distintos grupos proporcionan perspectivas complementarias.

El procedimiento de elección de los alumnos ha sido la técnica denominada «bola de nieve», ya que han sido los profesores los que han puesto en contacto con ellos (tabla 3). Los profesionales se han seleccionado teniendo en cuenta su trayectoria profesional, todos ellos son profesionales con una trayectoria definida en este campo, y con el objetivo de integrar los distintos centros que tienen relación con el tema tratado. Se trata de *informadores clave* o individuos escogidos por su capacidad para reflejar de forma adecuada el pensamiento de uno o varios grupos, son muy útiles para ayudar al observador a comprender una situación (Mucchielli, 2001). Es decir, se ha configurado un grupo que integra enseñanza reglada tradicional, grupos de apoyo, formación profesional así como especialistas en el apoyo a este grupo de profesionales, a los que denominaremos servicios y recursos externos de apoyo y alumnos en riesgo de abandono. Las entrevistas se han realizado entre los meses de junio de 2002 y enero de 2004.

Tabla 3
Personas entrevistadas

Tipos de entrevistas	Personas entrevistadas
Servicios externos y recursos de apoyo	3
Profesores	5
Alumnos	7
Total	15

La triangulación de investigadores también se ha llevado a cabo en el momento de la realización de las entrevistas, todas ellas han sido realizadas por dos personas, siempre se han organizado con un sistema de citas previas. Fueron entrevistas personales y su duración aproximada fue de una hora. Excepto una de ellas que tuvo lugar en la Universidad de Deusto, el resto se realizaron en los centros docentes. Esta situación tuvo la ventaja de favorecer el clima de confianza y la comodidad de las personas entrevistadas.

Se realizaron guiones de entrevistas adaptados a cada grupo. La entrevista de los profesores se dividía en tres grandes temas:

- El perfil del alumno con fracaso escolar, su contexto social y familiar.
- La organización del centro con relación a aquellos aspectos que puedan afectar al abandono escolar.
- El perfil profesional de la persona entrevistada.

Las entrevistas con los alumnos se referían a su contexto familiar y social, el grupo de amigos y su visión de futuro. Otro tema tratado con ellos en profundidad fue su propia trayectoria vital, en concreto su experiencia de abandono escolar (sentimientos, motivación, reacción familiar), su trayectoria escolar anterior (suspensos, relación con los profesores, implicación en el centro, el profesor ideal) y diferencias entre el sistema escolar tradicional y los centros de enseñanza profesional. Por último, un par de preguntas hacían referencia a su visión de futuro.

Las entrevistas de las tres personas responsables de apoyo, a los alumnos o al centro, se centraron en el problema del abandono escolar, las acciones que se llevan a cabo y el análisis de las principales recomendaciones. En la tabla 4 de la página siguiente, se presentan las categorías elaboradas para el análisis de contenido.

2.2. *Los motivos del abandono escolar*

Como se ha comentado, el abandono escolar es un problema multideterminado que implica distintos factores de riesgo. Los tutores y profesores entrevistados parece que han reflexionado sobre este tema, lo entienden así y lo expresan de la siguiente manera:

Muchos de ellos tienen problemas de diversa índole (...) Hay un estilo de alumno, pero es variado, está compuesto de muchas cosas. Lo familiar es una de ellas, la vivienda o el núcleo familiar no tiene toda la estabilidad que quisiera, o bien porque hay una separación o bien porque las normas o tipo de convivencia no es muy normal, por la razón que sea no hay estabilidad suficiente, y no se potencia desde la familia la opción de la formación en serio, se ve más la opción de trabajar. Otra cuestión característica de esta gente es que le suele costar más los aprendizajes de tipo teórico sin relación con nada práctico. A la hora de abordar el aprendizaje son capaces de aprender cosas, incluso complicadas técnicamente si le ven un efecto práctico, a que no si las tienen que aprender por aprobarlas.

En esta línea, otro profesor apuntaba a factores personales que influyen en el proceso de abandono:

Va todo unido, es la pescadilla que se muerde la cola. Suspenso siete, ¿por qué? Porque mi autoestima está por los suelos, porque la

Tabla 4
Categorías de análisis de contenido

CATEGORÍA		DEFINICIÓN
Aspectos sociales	Cultura escolar	Visión de la formación escolar desde los distintos grupos sociales y étnicos.
Aspectos familiares	Expectativas familiares	Recoge las ideas que los padres se forman sobre la futura trayectoria escolar de sus hijos.
	Apoyo escolar familiar	Implicación de los padres en las tareas escolares, ayuda en los deberes, seguimiento en el centro.
Aspectos personales del alumno	Hábito de trabajo	Comentarios acerca de las costumbres de estudio.
	Motivación	Explicaciones sobre el interés escolar de los alumnos.
	Percepción de logro	Comentarios sobre las experiencias de logro de los alumnos.
	Autoestima	Alusiones al valor personal y al imagen de si mismos de los alumnos.
	Responsabilidad	Aspectos relacionados con las posibilidades de implicación.
	Roles de adultos	Se refiere a aquellos roles asociados, en general con al mayoría de edad tanto en el espacio público trabajo, como privado cuidado de familia, formar una familia.
	Visión de futuro	Comentarios sobre el plan de vida, expectativas de futuro.
Grupo de amigos	Influencia del grupo de amigos	Relación con al influencia del grupo de amigos que perjudica el rendimiento escolar o favorece el abandono. Actividades de tiempo libre que pueden interferir en la integración escolar (piras, beber...).
Centro escolar	Actividades extraescolares	Oferta de actividades voluntarias fuera del horario escolar.
	Profesorado	Aspectos relacionados con la personalidad y competencias del profesor, así como su implicación personal.
	Traectoria profesional del profesorado	Agrupar todos los aspectos relacionados con la trayectoria profesional del profesional entrevistado (formación, empleos anteriores).
	Culturas minoritarias	Temas relacionados con la diferentes culturas de los alumnos del centro.
Estrategias de apoyo	Modelado	Medidas destinadas a la divulgación de modelos de vida a partir del éxito educativo.
	Relación con la familia	Implica tanto al relación con la familia sobre las tutorías de los hijos, como su implicación en al gestión del centro o la información sobre temas educativos, en general.
	Educación aplicada	Aspectos educativos relacionados con los aprendizajes de tipo práctico, similares a las futuras competencias profesionales.
	Apoyo escolar	Aspectos educativos relacionados con el apoyo a los procesos de aprendizaje (en horario escolar o fuera).
	Refuerzo escolar	Medidas destinadas a favorecer el tiempo de aprendizaje (biblioteca, extraescolares).
	Formación profesorado	Agrupar las acciones de formación y reflexión con el profesorado que le capaciten a afrontar su tarea docente.

relación en la familia es cero, porque no tiene ningún sentido continuar estudiando. Voy a dejar esto voy a hacer un CIP, pero no pueden hacerlo porque necesitan unos mínimos que no tienen. Causas, todas ellas, no sé cual es la principal, la que tiene más o menos peso, y posiblemente el fracaso en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) viene de fracaso en la primaria, un fracaso en hábitos lectores, por ejemplo, yo creo que es una de las causas claves, si ese instrumento no funciona, no hay nada que hacer. El dominio de la lecto-escritura es fundamental.

Es decir, las frases elaboradas de los diferentes profesionales reflejan un análisis detallado del problema y su consciencia de la complejidad y dificultad del mismo. Con sus propias palabras, estas personas resumen las principales cuestiones reflejadas en los apartados anteriores: contexto social, factores familiares, de visión de futuro; factores personales (autoestima, sentido del estudio, hábitos de estudio, habilidades lectoras).

Si se tuviese que destacar un aspecto, en su imaginario, las motivaciones constituyen uno de los principales retos de su labor profesional. Su testimonio así lo manifiesta:

en general la motivación que tienen los chavales es poca, el 70% del fracaso no es por capacidad. La mayoría es por desinterés y éste viene por razones varias, pero en la mayoría son capaces de aprobar las cosas si están interesados, pero por la razón que sea en un momento dado hay un desinterés y un descuelgue del ritmo académico.

Otro tutor lo expresa de la siguiente manera:

los chavales que abandonan los estudios porque no quieren estudiar, es gente que no ha tenido un enganche en la enseñanza, no voy a ponerme a valorar los motivos, gente que no ha tenido motivación, no les motiva nada estudiar.

En resumen, cuando se requiere identificar un motivo único, la **motivación** aparece en casi todas las ocasiones, tanto en los profesionales como en los alumnos entrevistados. Resulta importante esta explicación puesto que muestra el estado emocional de los alumnos que abandonan sus estudios. Los profesionales encargados de este tema, perciben el conjunto de causas interrelacionadas que afectan a este colectivo (razones familiares, personales y del grupo de pares) pero sobre todo llaman la atención sobre una de sus consecuencias, la falta de sentido y de motivación que este colectivo ve en la enseñanza reglada.

Los alumnos dan respuestas similares. A pesar de que utilizan expresiones menos elaboradas éstas son muy claras: «*Buah.. lo voy a dejar porque aquí no voy a hacer nada*», «*Estudiar no es lo mío, lo tengo*

claro», «Porque no me gusta estudiar (los amigos) ellos estudiaban... Y yo, pues no. No me gustaba, pues no...»

Como se muestra en otros estudios similares, la disposición del alumno hacia el aprendizaje es una de las variables destacadas en este tipo de procesos (Marchesi y Martín, 2002; Ministère de l'Éducation, 1991). Este aspecto, consecuencia y causa del «*desenganche escolar*» es considerado uno de los principales problemas puesto que, evidentemente, sin motivación el alumnado no desarrollará capacidades para continuar sus estudios. Al mismo tiempo, la propia falta de motivación supone uno de los principales escollos que los profesores encuentran para desempeñar su trabajo. Así, no importa que se adapten materiales, o que se ofrezcan programas educativos atractivos, la falta de sentido que experimenta este grupo de alumnos hace muy difícil la continuidad de sus estudios. Además, al tratarse de una consecuencia de un proceso de relaciones sistémicas, su propio tratamiento requiere incidir en algunas causas que superan la labor educativa tradicional, centrada en la relación profesor-alumno. Por este motivo, la educación actual requiere el trabajo en equipo y la labor coordinada con otros agentes educativos y políticos, como familias, ONGs, instituciones, etc.

El alumnado también menciona el término **aburrimiento**, otra cara de la desmotivación como su principal dificultad durante la enseñanza reglada: «*yo iba a clase pero me aburría... me aburría*». Se trata de un tema importante puesto que se ha constatado que el aburrimiento está relacionado con determinados síntomas de salud mental: ansiedad, sensibilidad interpersonal, depresión. Lleva consigo un conjunto potencial de apatía, inactividad, desinterés por los sucesos y ausencia de opciones que merezcan la pena (Ragheb, 2002). Para superarlo es necesario que los individuos aprendan las posibilidades de participación y de significados por descubrir. En este caso, los alumnos no logran encontrar el sentido del esfuerzo que supone continuar su proceso educativo y se traduce en falta de implicación «*estaba allí y no hacía nada*». Los profesores también recuerdan la falta de implicación en los estudios, ligado a la falta de hábitos de estudio y esfuerzo: «*Es un alumnado de dejadez. Lo que no tienen es un esfuerzo, digamos, de estudio*». De hecho, a pesar de las dificultades de aprendizaje que caracterizan a este grupo de alumnos, los resultados de nuestra investigación muestran que a los factores cognitivos no se da una relevancia tan considerable como se podía esperar.

En las entrevistas realizadas se repite también otro de los motivos señalados como más característicos de esta etapa: los logros académicos (Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson, 2000). Los alumnos hacen referencia a sus dificultades para seguir las asignaturas, y expresan la

sensación de agobio que les produce las dificultades escolares: «Ah, yo no puedo, yo no puedo». «Es que no sé, era muy agobiante para mí». Las dificultades de aprendizaje aparecen en las entrevistas de los alumnos, acompañadas de malas experiencias en el sistema escolar. Algunos testimonios recuerdan cómo una vez iniciado el proceso la concatenación de causas se activa, de forma que aumentan los suspensos, las repeticiones y poco a poco se van alejando del nivel pedido para su curso, esta situación les provoca más angustia y al tiempo les aleja de las metas: «Encima que es una asignatura que aunque te tires un año, como no es de estudiar, pues tampoco... sabes? Y no es como un hilo... en matemáticas una cosa es una cosa; otra, otra... por eso». Sin embargo, curiosamente los alumnos entrevistados, quizás solamente debido a la convención social de este tema, recomiendan seguir estudiando a otras personas que se encuentren en su lugar: «Sí, te abre puertas». O al menos que piensen en las consecuencias de su decisión: «Ah pues... que se lo piense mejor, sí... sí es lo que quiere hacer».

En esta línea, junto a la motivación, los profesionales entrevistados indican el factor edad, a la confusión general de la adolescencia. Mientras que la mayor exigencia académica debería corresponder a un mayor nivel de responsabilidad: «hombre yo creo que es un aspecto, la sensación de lo que es la adolescencia, pues que están aquí como muy confundidos, no? Y que el mundo les viene como muy grande». Sin embargo, casi no se nombran otros factores propios de esta etapa como los problemas de conducta o la influencia del grupo de amigos (Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson, 2000).

Es muy difícil encontrar trabajos de investigación que describan los procesos de toma de decisiones sobre el abandono escolar (Gleason y Dynarski, 2002; Rumberger, 2001). No obstante, se ha constatado que, algunas veces, los jóvenes latinos en Estados Unidos no se perciben como desertores sino como sujetos a los que se les ha facilitado la salida del centro escolar (Davison Aviles, Guerrero, Howarth y Thomas, 1999). Esta misma idea aparece en algunos de los alumnos entrevistados, se trata de jóvenes que tenían clara su decisión y el momento de abandono sólo ha supuesto la fase final de un proceso: «Siempre lo tenía en mente». Pero no es la única situación. A pesar de que las dificultades en los estudios, a veces es difícil tomar la decisión y otras personas recuerdan que se trata de una renuncia, un abandono de un camino trazado: «No sé... pero que todo el mundo hace y ya pues eso... que yo me sentía mal, porque terminaba todo el mundo y yo ¿por qué no podía hacerlo? Pues me arrepentía, no? Sí..., me costó bastante. Mi ama me decía que no pasaba nada.. que hombre, que en

lo que estuviera haciendo que no estuviera perdiendo el tiempo. Me costó pues eso... un poco aceptarlo».

En la revisión teórica de investigaciones sobre este tema, aparecen ciertos factores de riesgo como obligaciones familiares o asumir roles de adultos, especialmente entre los colectivos hispanos en EE.UU (Davison Aviles, Guerrero, Howarth y Thomas, 1999; Nesman, Barobs-Gahr y Medrano, 2001; Raczynski, 2002). Estos grupos necesitan ayudar económicamente a sus familias y se enfrentan a responsabilidades diferentes. En nuestro caso, se menciona en clave de trabajo ocasional: *«Sí, trabajé con 14 años, de peón con mi padre, fue un trabajo esporádico. Lo que hacía era ayudar a mi padre», «en el verano pasado... No, el antepasado, estuve trabajando con un señor, repartiendo publicidad».* Quizás una posible explicación de que no haya aparecido con mayor frecuencia este tema es su edad y su situación irregular que les impide trabajar o hacerlo de manera legal, especialmente en aquellos casos que han realizado solos el viaje y tienen como objetivo encontrar trabajo.

La inmigración exterior que ha ido llegando a España tiene algunas características similares a las migraciones interiores, la primera es su motivación, la huida de unos territorios que no pueden asegurar un nivel de subsistencia o que no ofrecen expectativas de progreso. Pero frente a la relativa homogeneidad de los años sesenta, la actual es extremadamente variada por su procedencia y por sus adscripciones culturales (Siguan, 2003: p. 13). Como en el resto de la sociedad, en nuestro trabajo también aparece este factor de diversificación, por ejemplo en un centro de formación describían así a sus alumnos: *«La variedad de la emigración; este año tenemos marroquíes, un colombiano, tenemos un chaval del Congo, otro chaval de la República Dominicana... hay muchos extranjeros en la construcción».* Los alumnos inmigrantes presentan necesidades específicas, en primer lugar, por su desconocimiento de la lengua, y por su retraso en la incorporación al sistema. Cuando la incorporación es muy tardía o se han mantenido al margen del sistema escolar la educación compensatoria no es suficiente y hay que pensar en otro tipo de soluciones. En relación a todo tipo de alumnos Siguan (2003) considera que mientras que el sistema escolar no mejore sus capacidades, las actividades de las asociaciones y organizaciones que ofrecen algún tipo de preparación profesional a los que se han quedado al margen del sistema educativo es indispensable y debe ser fomentada y ampliada.

Sin embargo, en los centros profesionales este grupo no tiene mayor dificultad que el idioma y se le suele ayudar mediante adaptaciones personales:

Pues tenemos de todo. Pero en general están funcionando muy bien. El problema que tienen ellos es el idioma (...) Tenemos un grupo que están funcionando muy bien y que a pesar de sus dificultades con el idioma ponen mucho de su parte, el problema es cuando no controlan el idioma, no quieren hacer nada...

De hecho, en nuestras entrevistas se señala que, en ocasiones, este colectivo destaca del alumnado nacional debido a su gran interés por trabajar y lograr una situación mejor que en su país de origen. Un alumno lo comenta de la siguiente manera: «*Si encuentro yo un trabajo, ya está. Tengo que ayudar a mi familia*». Esta situación ocurre, especialmente, cuando se trata de personas que han realizado un gran esfuerzo por mejorar su situación, lograr un nuevo estilo de vida y una esperanza de futuro. Dichas circunstancias influyen mucho en su implicación, como nos cometa un profesor:

Tener su diploma, para ellos es muy importante sobre todo para los inmigrantes es muy importante tener un título, como ellos son sin papeles, que han venido aquí, están en un centro de acogida de la administración pública, han tenido que dejar a sus familias, tienen una situación muy fuerte, porque son chavales de 16/17 años, están sin padres, hay algunos que tienen muy claro que quieren conseguir formarse, y decir «bueno yo tengo mi diploma, esto me va a abrir puertas, y esto me va a capacitar también para poder luego con un trabajo, y poder vivir aquí, porque he venido de mi país con una situación determinada... y quiero mejorarla».

Como se ha comentado anteriormente, la asociación entre factores relevantes ajenos a la experiencia escolar se pone de manifiesto en el **ambiente familiar** temprano (Egeland, Soufre y Carlson, 2000; Ensminger, Lamkin y Jacobson, 1996; Jimerson, Egeland, Soufre y Carlson, 2000). Así, Jimerson, Egeland, Soufre y Carlson (2000) consideran que el abandono escolar es un proceso dinámico, de «bola de nieve», que comienza incluso antes de que el niño entre en la escuela. Los profesores entrevistados han experimentado cómo la influencia familiar supera, en general, a las influencias escolares y lo recuerdan:

Yo hasta ahora pensaba que la metodología influía enormemente, es decir, dar una metodología muy participativa o unas actividades que engancharan mucho con sus intereses, iba a tener mucha importancia. No tienen tanta, es decir, es más la importancia que la familia dé a lo que en la escuela se hace, lo que de verdad pone valor a lo que aquí se hace.

Quizás, uno de los aspectos más importante mencionados a lo largo de la investigación ha sido las expectativas de los padres y su apoyo

al proceso escolar. Uno de los indicadores mencionados ha sido su implicación en el centro escolar. A algunos profesores les resulta difícil mantener contacto con las familias de los chicos/as: «*Mucho apoyo desde el otro lado no existe. En casos puntuales, sí*». Los alumnos sienten que a sus padres no les ha parecido mal este proceso de abandono y les han apoyado, aunque les haya podido causar tristeza: «*la reacción de mi madre... pues, se puso muy triste porque no quería que dejara los estudios... Mi hermano el mayor me aconsejó que por qué iba a dejar los estudios...*». Pero se aprecia una comprensión de la situación que facilita su aceptación, relacionado con un estilo educativo poco directivo. Quizás la causa de este apoyo se debe al interés del grupo de alumnos entrevistados por continuar su formación en centros especializados. Esta situación supone un alivio para los padres que ven cómo sus hijos han optado por otra alternativa centrada en el mundo laboral: (los padres decían) «*Pues estudia, estudia*» y yo decía que no... *Pues entonces ya dijeron. «Bueno ¿tú qué es lo que quieres?... pero algo tienes que hacer» Pues vale, pues yo voy a hacer esto. Y esto es lo que elegí*».

La implicación parental, la transmisión de valores como la responsabilidad y una forma de trabajo y las expectativas futuras, supone uno de los factores de protección del abandono escolar pero su ausencia no se corresponde siempre con el estereotipo de familias desestructuradas (Raczynski, 2002). Hay que recordar que las expectativas de los padres, más que su capital cultural, manifiestan una significativa influencia en los resultados de los alumnos en todas las áreas curriculares (Marchesi y Martín, 2002).

Otro de los factores influyentes es el **concepto de cultura** que se halla en la base de las diferencias entre el mundo escolar y mundo familiar. Las personas entrevistadas, dan más importancia a factores relacionados con la comunidad y su cultura que a otro tipo de variables mencionadas por las investigaciones (como factores económicos, pertenencia a grupos étnicos, inmigración, etc.). Las diferencias se reflejan en una valoración distinta de la educación entre los grupos sociales. Los centros escolares buscan una mayor implicación familiar y son conscientes de que es preciso crear un «*proyecto ilusionante*», como nos recordaban en una entrevista. Estas medidas son complejas puesto que pretenden llegar más lejos que un mero contacto ocasional entre profesores y padres. Por el contrario, esta opción se relaciona con una nueva cultura educativa que se refleja en una nueva forma de organización escolar abierta a la comunidad y en cooperación con ella. Es decir, supone superar el paradigma de la escuela como fuente del saber e integrar a otros agentes socioeducativos en el proyecto de centro (El-

boj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). En las entrevistas se mencionan algunas estrategias necesarias en este proceso. Por un lado, las medidas de sensibilización y formación tanto a las familias, para que conozcan las posibilidades de sus hijos y para generar los procesos de confianza, como a los otros grupos de referencia. Por otro lado, nos recuerdan la necesidad de apreciar las **culturas minoritarias**, que no resulten ajenas al centro escolar (Nesman, Barobs-Gahr y Medrano, 2001). Como comenta un alumno extranjero sobre su adaptación al centro: «*Sí, en algún momento claro que se echa de menos. Porque tú también quieres que conozcan de dónde vienes... cómo has vivido... no sé. Te metes a ver lo que es la vida aquí, en fin todo aquí... Europa...*». En este sentido, M.^a José Díaz Aguado (2003) señala que la introducción de contenidos y materiales educativos de las culturas minoritarias no es condición suficiente para conseguir ciertas condiciones mínimas de integración. Por tanto, encontrar herramientas y apoyos para abordar las necesidades del alumnado supone un reto de la educación actual. Una de las estrategias mencionadas ha sido la promoción de instituciones y asociaciones con actividades culturales y de tiempo libre donde coincidan y colaboren personas de distintas culturas.

En el caso de los alumnos inmigrantes, el fenómeno coincide con los resultados de otras investigaciones como las realizadas por Miquel Siguán, este autor considera que

Los adolescentes inmigrados viven el contraste entre las creencias y las formas de vida vigentes en sus familias y las predominantes en la sociedad en la que se han instalado, y es en función del contraste como deben desarrollar su propia personalidad. En este conflicto el deseo de identificarse con sus pares —compañeros, amigos— desempeña un papel predominante. Para suavizar el conflicto inherente a este proceso pueden hacerse varias recomendaciones: Aunque el centro escolar es el primer lugar de encuentro entre los pares, hay que señalar la importancia de promover instituciones y asociaciones con actividades culturales y de tiempo libre en las que coincidan y colaboren adolescentes autóctonos y emigrantes. (...) Al mismo tiempo, el conflicto se suaviza en la medida en que sus familias están más en contacto con las ideologías y las formas de vida de la sociedad en la que se han instalado. Deben por tanto fomentarse los esfuerzos para aumentar las actividades sociales de estas familias en el seno de la sociedad (Siguán, 2003: 219).

2.3. Estrategias para combatir el abandono escolar

A continuación se presentan algunas medidas que se han analizado sobre las formas de prevenir el abandono escolar, comentadas por las

distintas personas entrevistadas. Se han agrupado en cinco apartados, aunque muchas de las medidas son complementarias.

2.3.1. MODELADO

En ocasiones el cambio de mentalidad respecto a la educación como un medio de movilidad social e integración, es un tema recurrente en general, para los grupos más desfavorecidos. Se trata de grupos que no pueden esperar el proceso educativo sino que necesitan resultados a corto plazo, Como lo recuerda una de las personas entrevistadas *«no se valora desde el ámbito familiar el tema de aprendizajes, se valora el acudir rápidamente al mundo laboral y ganar dinero, se remite al medio familiar»*. En estos casos la familia supone el grupo de referencia que reproduce ciertos modelos asumidos por grupos más amplios, a los que resulta difícil cambiar su visión de la escuela. Dado que olvida este grupo más amplio de referencia, una intervención basada sólo en la familia no es suficiente. Ante esta situación, desde diferentes instituciones se han ido implantado otro tipo de programas destinados a modificar *«la cultura escolar»* o modelo de referencia de los grupos con posibilidades de fracaso escolar. Por ejemplo, el Secretariado General Gitano divulga la historia de mujeres que con su esfuerzo han mejorado la situación de la familia y de ellas mismas (Carrillo, 2003). El caso de la mujer es muy relevante puesto que *«desde muy pequeñas aprenden y asumen de forma natural cuál es su rol y cuáles son las funciones que deben desempeñar cuando sean mayores; no sólo cumplen con la función de madre y esposa (cuidar de hermanos y de sus hijos), sino también la de colaborar y cooperar en otras actividades laborales fuera de casa»* (Carrillo, 2003:95).

En Bilbao las asociaciones que trabajan con el colectivo gitano también ponen en marcha este tipo de estrategias, a través del trabajo con grupos de apoyo durante todo el curso, premios y reconocimiento público a los alumnos que han seguido el curso escolar. Así como visitas de personas gitanas, mentores, que han continuado sus estudios y proporcionan un estímulo factible. También los centros profesionales recurren al grupo de iguales para favorecer el proceso de integración: *«tenemos figuras de los chavales que pueden ser modelo de los demás (responsables, etc.) tenemos un sistema de organización interno de los grupos de chavales que va haciendo que unos chavales tengan otro estatus, en función de los resultados y de cómo están funcionando a lo largo del curso. Hay algunos que son referencia no porque sean delegados, sino porque son serios trabajando, porque son responsables, saben gestionar los conflictos adecuadamente, capacidad de planifica-*

ción, de rendimiento, y esos tienen un estatus mayor que otros». Es decir, se busca modelos de edad semejante, trayectorias similares y con capacidades parejas como explica uno de los organizadores: «gente cercana, de su propio grupo, con la que se pueden identificar».

En otras ocasiones el modelado no sólo se presenta como un ejemplo a seguir sino que se utiliza la opinión de los iguales como una forma de reflexión sobre la situación personal. Esta propuesta es más compleja puesto que confronta la conducta personal y las actitudes con otra gente del grupo ya que los compañeros también dan su opinión: *«haces una evaluación grupal por ejemplo «este pasa...» cuando ven que sus propios compañeros les analizan y cómo ven el proceso... para ellos es muy fuerte, porque ven que no es que el profesor les tenga manía o que a la profesora le caiga mal, mis propios compañeros también se quejan de mi comportamiento... eso hace que se vean como en un espejo... Siempre en el grupo hay gente que está muy concienciada y gente que es madura, aunque la mayor parte de la gente sea más inmadura, pero luego ven que otro hace una reflexión mucho más adulta y más... y ellos mismos llegan a esos contrastes».*

Como se ha mencionado, las medidas de este tipo se basan en proporcionar mentores/modelos del propio grupo, su tarea es presentar su propia competencia de manera que los otros puedan aprender de ella, les ofrezca pasos del «qué hacer». Se trata de una práctica muy extendida como recuerda Richard Sennet (2003). Durante su época de universitario, el mismo autor tuvo la experiencia personal de participar como modelo de referencia con los chicos de Cabrini, barrio de vivienda sociales en Chicago donde paso su infancia. Otro factor clave para lograr cercanía es proporcionar *«un lenguaje de pequeños pasos, de victorias concretas limitadas (...) Su tarea es presentar su propia competencia de tal manera que el adulto o el niño puedan aprender de ella»* (Sennet, 2004: 48-49). Sin embargo, Sennet recuerda el riesgo de no diferenciar entre las habilidades de hacer algo bien, acciones objetivas por las que la gente es respetada, y la idea de autotransformación que supone dejar atrás la vida y la gente que uno ha conocido. Para explicarla mejor, en el mismo libro describe la anécdota de un joven médico de Cabrini, presentado como mentor, cuya experiencia sólo provocó la furia del público: *«un individuo tan prometedor como el joven médico podía así socavar el respeto por sí misma de la gente que había dejado atrás. Si yo pude hacerlo ¿por qué tu no?: he aquí el mensaje que se esconde tras la orden ¡Lucha!. El joven médico, sin duda, no tenía capital cultural cuando comenzó en su visión a partir de la fe religiosa. Pero la fe en el futuro lo apartó de sus oyentes. Estos, a*

quienes se suponía motivados, no podían ver tan lejos en el futuro, ni imaginar otra versión de sí mismos; la confianza en sí mismo del médico únicamente podía agudizar la sensación de carencia de los adolescentes. Aunque los hizo sentirse inferiores, no sufrieron pasivamente esta condición; eran muchachos duros, hipersensibles al tratamiento irrespetuoso» (Sennet, 2003: 48). En suma, los procesos educativos basados en el cambio de modelo tienen una gran importancia, especialmente cuando cumplen dos requisitos. Por un lado presentan conductas factibles de reproducir, y en segundo lugar son modelos que influyen a toda la comunidad, no sólo a los escolares sino que se van asumiendo por los distintos colectivos. Este segundo aspecto es crucial puesto que si el cambio sólo se produce en una persona o en un grupo familiar se producen ciertos costes sociales: se vuelven extraños al grupo. En consecuencia el cambio se puede sentir como amenaza, tanto por unos como por otros.

Cuando la familia apoya el proceso, el coste social es más fácil de asumir y se buscan estrategias familiares conjuntas como el cambio de centro. Una de las personas entrevistadas lo contaba de la siguiente manera: *«En este medio social no es la relación entre iguales lo que incita al abandono (en otros sitios quizá sí, mas normalizados), en medios muy agresivos como es este ya han aprendido a defenderse unos de otros, por lo que no influye tanto lo que el otro te haga, es una característica muy curiosa y muy a tener en cuenta. Si nos ha pasado en alguna ocasión, los que están en primero, han tenido que cambiar de centro. Esto puede ser la causa de cambio de centro, pero no de abandono»*. Estas reflexiones tienen relación con el concepto de capital social, relaciones entre padres e hijos que se plasma en un apoyo emocional, supervisión, ánimo y posibilidad de ir alcanzando decisiones independientes, suponen un modelo de familiar relacionado con los mejores resultados escolares. Es un concepto basado en el proceso familiar y no sólo en variables estructurales como clase social, tipo de familia o la pertenencia a un grupo minoritario (Rumberger, 2001).

En el caso de algunas minorías, como el colectivo de gitanos, en las entrevistas se menciona el riesgo de vivir este proceso como una pérdida de identidad: *«se apayan»*. En otras palabras adquieren los rasgos de identidad que les aleja del «modelo tradicional», al tiempo que les asemeja e identifica con la «sociedad general». En este sentido, es muy importante la labor de trabajo conjunto con el grupo de referencia a partir de asociaciones y grupos de apoyo. De esta manera se ofrece una oportunidad de lograr un «cambio global» liderado por su propio grupo de referencia.

2.3.2. ADAPTACIONES CURRICULARES

Los alumnos menores de 16 años tienen que permanecer en la enseñanza obligatoria, este factor hace que los profesores de los distintos agentes educativos (profesores de los centros, responsables de Berritzegunes, profesores de los CIP) hayan ido tejiendo distintas alternativas destinadas a mantener los lazos entre los jóvenes en riesgo de abandono y los centros de referencia. En otras palabras, ante la falta de motivación de los alumnos y la constatación de una necesidad de mejorar las posibilidades de integración en el mercado laboral, las estrategias educativas de los alumnos en riesgo de abandono o que han abandonado el sistema escolar intentan diferenciarse de los modelos educativos de la Enseñanza obligatoria: *«tenemos diversificación, refuerzos personales, aulas de apoyo, profes de pedagogía terapéutica»*. Se pretende fomentar diferentes habilidades para que estas personas no pierdan la posibilidad de «reengancharse» en el proceso educativo y facilitar su acceso en mejores condiciones al mercado laboral. Aunque los profesionales son conscientes de las dificultades del proceso: *«Intentamos que no abandone nadie pero hay situaciones ya tan deterioradas que es muy difícil. Si la asistencia no es más o menos regular difícilmente puede hacer nada el sistema educativo. No hay posibilidad (...)»*. Por estos motivos, las metas que se proponen van, muchas veces, más encaminadas a mantener los hábitos de trabajo y ciertas habilidades sociales que lograr los contenidos propios de esa edad: *«nuestro objetivo no es ese, sino otro, este abandono del sistema escolar, para que con 16 años se posibilite a un CIP, entonces estamos empezando a tener éxito, pequeños éxitos, pero te voy a decir que en este grupo de precomplementaria de 22 tenemos la certeza que de éstos, 19 hubiesen estado ahora en la calle o en casa. Están viniendo, y tienen un referente de centro y un referente educativo»*.

Los profesores del CIP entienden que su propia organización y metodología constituyen el principal motivo de éxito, entre el colectivo de jóvenes que acuden a este tipo de centros: *«Cuando llegan están bastante desorientados en cuanto al tema, lo que más claro tienen es que no quieren estudiar, eso lo tienen claro, pasados dos meses en cuanto ven que pueden aprender cosas que ellos pensaban que no podían, ven cosas teóricas y que las aprenden, una dinámica de cambio positivo, ya se les puede «meter mano» por todos los lados. Se les puede mandar a estudiar nueve horas todos los días... se prestan a ello. Incluso vuelven a tener interés por conseguir el título de graduado, y algunos pueden ir a grado medio, a un futuro a lo que sea, pero tiene que darse ese cambio de pasar de una fase de «lo mío no es aprender» y*

«de estudiar no quiero saber nada», ellos llegan con esa perspectiva, y el asunto es cambiarles el chip». En este sentido, también su propia finalidad ayuda a mejorar la implicación del alumnado, una de los principales motivos de abandono escolar: «lo que quieren es una formación más práctica, y por otro lado una formación en la que adquieran unas habilidades básicas y una formación en el oficio para luego insertarse laboralmente. Cuando salen de la ESO tampoco pueden ir cualquier trabajo porque ni su formación se lo permite, ni su propia edad, sus padres les dicen que con 16 años no les dejan ir a trabajar». Por eso, aparentemente su labor se adapta mejor al perfil de este alumnado.

Las **estrategias educativas** de estos centros cambian mucho respecto a los centros de ESO. La mayoría de los profesores ven una ventaja en estas nuevas posibilidades puesto que les permite trabajar por áreas, integrar los proyectos y motivar a los alumnos a partir de la realización de tareas concretas: «Aquí en el CIP intentamos trabajar por proyectos integrados de aprendizaje, la mayor parte de los contenidos sean de la disciplina que sean tienen relación o buscan una relación con aquellos proyectos de taller técnicos que tiene que hacer el chaval, de manera que si al chaval le estás enseñando a hacer una mesa, hay una serie de cuestiones técnicas para hacerla que son de matemáticas, de cálculo, de trigonometría, para que la mesa aguante o tenga los ángulos adecuados, que se hace con medios naturales, que se encuentran en un tipo de bosques, se dan con un tipo de clima... una serie de contenidos de un área socio-laboral u orientación laboral, hacer el presupuesto de esa mesa, cuánto es el coste, el IVA, la obra, hay muchos contenidos alrededor de ese proyecto que vienen de diversas disciplinas y nosotros aprovechamos los proyectos concretos que tienen de trabajo técnicos para trabajar esos contenidos, esa pienso yo que es una de las principales diferencias. De esa forma el chaval ve que necesita para hacer lo que él quiere (ej.: la mesa) aprender una serie de cosas y empieza a perder el miedo a aprender cosas más teóricas. Y además ve que eso es necesario, que no enseñan matemáticas para ponerle un examen, que ni le va ni le viene. Sin embargo si para hacer lo que él quiere ve: que las matemáticas le sirven, que le sirven las naturales, el lenguaje (ej.: redactar los pasos que tiene que dar para hacer una mesa y dárselos a un compañero), él ve la practicidad a ese tipo de cosas y es capaz de aprenderlo. Es cambiar la metodología para invertir la tendencia. Por las razones que sean... pero la principal está en el interés del alumno, luego las razones que están detrás de porqué hay ese desinterés son múltiples». Sin embargo, no es una tarea fácil. Los responsables de estos centros también reflejan las mismas dificultades a la hora de realizar sus funciones en los momentos que deben completar la forma-

ción práctica: *«la motivación en general es poca, sobre todo tienen menos motivación a la hora de las clases teóricas, se nota mucha diferencia lo que es el apartado más práctico del taller, y luego cuando tienes que impartir conocimientos más teóricos se nota mucho».*

Algunas investigaciones en esta área se han centrado en la evaluación de la tarea educativa en centros alternativos, así la investigación de Dugger y Dugger (1998) en este campo plantea que las programas alternativos escolares logran avances en temas como conseguir que el alumnado asista regularmente a clase, pero es más complejo lograr beneficios significativos en temas de contenidos (lectura, matemáticas e idiomas). Una de las personas entrevistadas en Bilbao llamaba la atención sobre los peligros derivados de las adaptaciones curriculares puesto que corre el riesgo de provocar un *«empobrecimiento del currículum»* desde primaria. De manera que cuando los alumnos llegan a secundaria tienen más dificultades de aprendizaje. Se trata de un aspecto muy importante puesto que el dilema de fondo está relacionado con los distintos niveles de equidad. En nuestro contexto, se ha logrado los primeros niveles de acceso y de tratamiento, el peligro apuntado es que la adaptación puede llevar a la dificultad de equidad en el nivel más alto o igualdad de resultados. Es decir, la obtención de peores resultados escolares, menor proporción de acceso y obtención del bachiller y mayor dificultad de acceso al mercado laboral (Marchesi y Martín, 1998). Por todo ello, hay que romper con la concepción de que la educación básica es suficiente en nuestro entorno. Los conocimientos van aumentando y si no se recibe una educación de calidad, que permita adquirir habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual, se corre el riesgo de quedar excluido (Elboj, Puigdemílliv, Soler y Valls, 2002). Algunos ejemplos de testimonios recogidos reflejan esta idea: *«Alargar al máximo el período de formación, conseguir el máximo nivel académico para que se de un aprendizaje de altas expectativas» «cosas con proyección, que sirvan para seguir estudiando, para su inserción, no hacer macramé».*

2.3.3. MEJORA DE LA AUTOESTIMA DEL ALUMNADO

El cambio de método y la forma de trabajo supone una oportunidad para poder experimentar situaciones de éxito que van modelando una autoestima, en muchos casos muy deteriorada: los alumnos dicen *«qué voy a hacer con mi vida»*. Los profesionales también se preocupan por este aspecto: *«Cómo llegan, ¿eh? Luego a lo largo de los años que permanecen aquí, y una vez están implicados en el taller, experimentan, digamos, situaciones que no están relacionadas con el fracaso».*

so. *Se sienten útiles... También llegan y, bueno, muchos de ellos han sido el último de la clase, en el sentido «no molestes», «contigo no se puede hacer nada»... y vienen con una autoestima muy baja. Y aquí se enfrentan a un grupo que todos son iguales. Todos se sienten como entre iguales, «no soy el último ni el primero». Luego van destacando por lo que fuera, pero ellos son los que se reconocen el trabajo... «pues éste funciona» o no sé qué... existe un espíritu de colaboración en lo que es el aprendizaje. Y los ritmos van pautados por, digamos, una enseñanza individualizada».*

Despertar y aumentar el interés del alumno por el aprendizaje y conseguir que participen en la vida del centro, se sientan vinculados es una garantía para reducir el fracaso escolar (Marchesi y Pérez, 2003). Con este objetivo, los distintos profesionales intentan adaptar objetivos centrados en el desarrollo personal y mejora de la autoestima: *«Intentamos que sean independientes y que sean responsables, se intenta, y luego la responsabilidad va unida a marcarles mucho le tema de puntualidad, de la asistencia, de la limpieza, la organización, el respeto...».*

Puesto que se trata de un colectivo de alumnos acostumbrados al fracaso, otra estrategia utilizada es proporcionar experiencias de éxito *«las experiencias de éxito yo creo que las propicia el adulto (..) tenemos que pensar qué vamos a hacer para que algo nos salga bien».* Otra persona lo dice con estas palabras: *«Que se sienta cómodo, que se sienta una persona válida y que se crea capaz de hacer cosas, de empezar el camino... dar el salto, como un trampolín...».* Estas afirmaciones corroboran la necesidad que sienten estos jóvenes de sentirse responsables de su propia vida. En otras palabras de mejorar el locus de control interno que se asocia con la autorresponsabilidad y la motivación al logro (Dudley-Marling, Zinder y Traver, 1982; Schunk, 1984, 1991). Algunas estrategias destinadas a evitar el abandono escolar se basan en la *«enseñanza de la autoeducación»* como permitir la experiencia de éxito, ofrecer oportunidades de elección, extender la experiencia de aprendizaje más allá del ambiente académico. Se trata de una educación planificada, con un clima social afectivo positivo, donde la buena relación que establece con los profesores favorece este objetivo: *«hacer un debate, pero en realidad es hablar, ellos tienen mucha necesidad de hablar, de hablar cómo se sienten, de sus sentimientos, entonces hay profesores que eso les cuesta porque creen que dar sociales y ponerte a hablar de ellos, por ejemplo, de cómo se sienten, de sus sentimientos, de esto y lo otro es una pérdida de tiempo, pero es una necesidad, y yo por ejemplo este año con cuarto me lo piden mucho y lo hemos hecho, y es que aparte de eso se gana mucho en afectividad con ellos, te los*

ganas así, porque ellos muchas veces y yo también me doy cuenta a nivel personal que quieres enseñarles euskera pero resulta que están tan bloqueados mentalmente que ellos no pueden hacer euskera, tienen otro problema y lo que quieren es compartir su problema, y decir «me está pasando esto». De hecho, sus principales metas son la socialización, la integración y la participación de los colectivos objeto de su intervención.

Gran parte del profesorado defiende la conveniencia de potenciar la autonomía a través de la responsabilidad. Algunos especifican el tipo de responsabilidades que se da a los alumnos en clase y el grado que establecen en función del alumno. Por lo general, se trata de responsabilidades encaminadas al trabajo que se realiza en el aula y se establecen paulatinamente, por ejemplo mediante actividades concretas (por ejemplo que un alumno se encargue de la máquina hormigonera). En ocasiones, se mencionan estrategias como contratos o pactos con los alumnos como medios para generar responsabilidades: *«la responsabilidad, lo que se intenta es que, poco a poco, ellos vayan asumiendo responsabilidades que vayan siendo responsables de sus materiales...».* En otra ocasión se comentan eventos relacionados con el centro escolar: *«están preparando una fiesta para fin de curso y ensayando su propio baile (...) vamos a hacer una fiesta de fin de curso con participación de los chavales, unos van a hacer teatro, otros bailar. Están encantados con el tema, ellos organizan todo, luego se hará un casting que a ellos les gusta mucho».* Estas respuestas confirman la importancia práctica de la autodeterminación y el papel del adulto como agente externo en la adquisición de dichas habilidades (Wehmeyer, 1995, 1996).

2.3.4. PERFIL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Este apartado tiene que ver con el perfil profesional del profesor y la formación del profesorado. Su figura es central y se incluye entre las estrategias de cambio para mejorar el fracaso escolar. Hegarty (2003) recuerda que los profesores son la clave para garantizar una buena educación. En nuestra investigación, se aprecian itinerarios personales muy distintos en los profesores de educación secundaria que en los profesores de los centros de enseñanza profesional. Si bien los estudios son diferentes, todos ellos muestran una gran motivación por su trabajo que, en parte, les compensa del esfuerzo de su tarea y de los escasos resultados que logran. *«El trabajo en sí, yo siempre he dicho, es un trabajo digamos duro, que desgasta mucho por la implicación que tienes con todos ellos, pero a estas alturas del curso, ya se van viendo resultados... entonces la motivación siempre es fuerte, no? El bagaje o los*

años que llevo aquí, pues como sé que al final hay buenos resultados, pues dices: aquí dejó la piel... Pero vamos tú llegas aquí, te dejas la piel y parece que no estás haciendo nada, no? Muchas veces te ves desbordada por las propias situaciones que se te puedan crear. Parece que no llegas a todo, no? pero la motivación, sí... es un trabajo que engancha, es duro pero engancha».

Los profesionales de educación secundaria son generalmente licenciados, especializados en la enseñanza de ciertas disciplinas como matemáticas, historia o lenguaje. Pero a los que se les ha dado una escasa formación en el campos relacionados con las estrategias de enseñanzas complementarias. En este campo, se reconocen las ayudas de la administración en el desarrollo de métodos complementarios donde se trabaja en equipo con otros profesionales aunque se ven ciertas dificultades: *«a los profes nos enseñan a ser expertos en matemáticas, de lengua y de no sé qué, pero no a trabajar con esto. Y a los educadores sociales no les enseñan a ser profes, con lo cual estamos todos descolocados».*

En las entrevistas con los jóvenes se ha incluido una pregunta sobre su profesor ideal que ayuda a comprender su figura. En este caso, los jóvenes entrevistados desean tener más apoyo por parte del profesorado. En este sentido admiran las competencias interpersonales de los profesores, como la habilidad de relación y comunicación, la escucha, la empatía o la dinamización de grupos, como las más valoradas entre el alumnado: *«el profesor era muy, muy chévere... muy..., muy buena gente, que me explicaba muy bien. Y siempre que lo necesitábamos para algo, que nosotros... que si teníamos algún problema o alguna cosa..., pues que contáramos con él. Yo para lo que sea».* Datos semejantes a los de otras investigaciones como la realizada en el Canadá francófono que sirvió de modelo de referencia en la nuestra (Ministère de l'Éducation. Direction de la Recherche, 1991). No obstante, consideran que un profesor no es un amigo. Se trata de una persona con la que se puede contar pero que pertenece a un grupo diferente, quizás estas mismas características son las que provocan confianza en el alumnado. Así cuando se les pregunta sobre las características de su profesor de referencia señalan las siguientes: *«Pues que hable contigo y eso. Que también tenga mano dura... también. Pero que a la vez, que si te pasa alguna cosa o algún problema o algo, le puedas preguntar, ¿no?».* Los profesores mencionan la competencia profesional necesaria para trabajar en este contexto, como son la capacidad de negociación y poner límites: *«ellos siempre van a estar probándote, que eso es lo que te resulta duro, pero ves que ellos buscan y que es una necesidad. Y que al final, lo que te agradecen es que alguien haya estado firme, firme, firme... vamos, que tú das... porque aquí todo es por negociación».*

En consecuencia, las necesidades de formación son complejas, además de los conocimientos de las materias tienen que estar formados de manera suficientemente amplia que les garantice estar formados en técnicas de resolución de conflictos, cambios de actitud, resolver problemas de enseñanza que se encuentran en los centros escolares cada vez con más frecuencia. En nuestras entrevistas, también los profesionales se refieren a este factor: *«No tiene que ser solamente un profesional de la construcción sino tiene que ser profesional a nivel pedagógico, eso es complicado, hoy en día en la construcción hay mucho auge, pero que sepa estar aquí con chavales es complicado, tiene que tener paciencia, tiene que saber llegar a los chavales, tiene que saber ponerse a su nivel, engañarles, arrastrarles a su terreno, luego tener un nivel profesional alto, actualizarse en maquinaria, herramienta, materiales, que tengan inquietudes, para estar al día...»*. Algunos alumnos también son capaces de comprender las dificultades de desempeñar el rol del profesor: *«pues es que es complicado, sobre todo la idea de educador creo que es muy importante... la idea de educar... ¿qué hay que tener? Es que te diría que sobre todo mucha paciencia (risas)... saber reconocer lo bueno y que todos tenemos posibilidades... y luego, pues estar muy motivado...»*.

2.3.5. TRABAJO COORDINADO

La búsqueda de soluciones conlleva el trabajo coordinado de diferentes agentes puesto que se deben buscar medidas alternativas al abandono escolar. La propia legislación escolar con la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años obliga a establecer relaciones y comunicación fluida entre distintos agentes: *«Antes de 16 tienen que estar en la ESO. Los fracasos de antes de esa edad, la vía que tienen de salida del centro, que no es salida completa, es complementaria, y es en los dos últimos años de escolarización, que es entre 14-16, a través de unas solicitudes especiales y mucho papeleo, visto bueno de inspección, de los técnicos del Berritzegune que corresponda al centro... entre mucha gente, los padres, el propio alumno... solicitan una medida especial que es la incorporación a un centro complementario como este en que estamos. Son chavales que están ligados a un instituto, tienen su grupo de referencia allí (su tutor...), siguen siendo alumnos de ese instituto pero vienen a otro centro con una dinámica curricular diferente a tratar de invertirla y aprovechar más el tiempo, pero bueno, eso son excepciones»*.

El trabajo cooperativo, el trabajo en red supone una posibilidad de intervención que se alimenta continuamente de las informaciones, re-

cursos y oportunidades que les crean sus múltiples relaciones. Pero no se trata de algo fácil. Algunas personas presentan resistencias al cambio o no saben «como y por donde empezar» (De la Riva y Moreno, 2004). En las entrevistas aparece este aspecto cuando se habla de la necesidad de una formación continua en el profesorado, como comentan algunas entrevistas: «*reflexión en equipo*», «*conocer diferentes enfoques*». Así «*crear un espacio de reflexión en el centro (...) especialmente en secundaria*» supone una de las medidas preconizadas en otra entrevista. Especialmente se demanda una «*formación con todo el claustro, en el equipo profesoral*». Esta medida tiene relación con otra anteriormente relacionada con un cambio de cultura escolar.

Para las personas que participan en el proceso educativo hay aspectos que implican un cierto compromiso con la realidad, una muestra es la transformación de las escuelas como esferas públicas democráticas, espacios educativos compartidos y organizados entre los distintos grupos sociales que forman la comunidad (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Por este motivo los centros escolares consideran importante la participación de otros colectivos, como la familia y las asociaciones, instituciones locales y ONGs. Como respuesta a la propia diversidad cultural, este modelo favorece la comunicación de los colectivos que conforman el tejido social en un entorno proclive al diálogo y la colaboración. En consecuencia, se relaciona con una visión compleja del entorno, compleja como la describe Bronfenbrenner (1987). De tal forma que se produce una seriación de entornos inmediatos organizados como estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente, desde lo micro hasta lo macro. Todas ellas son entidades que influyen en la familia y en el niño, y su cambio debe ser un cambio conjunto.

3. Conclusiones

Desde la práctica de la investigación y las entrevistas con las personas implicadas se pueden recoger algunas conclusiones:

Respecto a la familia: El ambiente y las expectativas familiares parecen factores decisivos en la carrera escolar de los alumnos. La colaboración entre familia y centro escolar supone una de las estrategias para generar confianza entre ambas instituciones.

Desde los profesionales implicados: Se aprecia un interés y una reflexión sobre el tema del abandono, se trata de un colectivo motivado que analiza la situación de las personas con las que trabaja, sus relaciones y su papel profesional. Sin embargo, el profesorado puede correr el

riesgo de adaptación a una situación de fracaso y deterioro, que se refleja en la aceptación de las limitaciones del alumnado y el descenso de expectativas.

La formación de este colectivo es variada, con distintos itinerarios profesionales. Las personas entrevistadas están muy motivadas por su trabajo e interesadas en completar su formación, especialmente mencionan ciertos temas como al resolución de conflictos, la adaptación a colectivos.

Se siguen estrategias variadas para lograr integrar a los alumnos en riesgo de abandono en proceso escolar obligatorio o en formaciones destinadas a lograr competencias profesionales (adaptaciones, enseñanzas prácticas, modelado, etc.).

Otro de los temas mencionados es el del trabajo en equipo tanto desde el equipo de profesores de centro, como desde el centro con las familias y los agentes sociales. La colaboración entre las instituciones mencionadas (centro escolar, la familia, grupos de referencia) permitiría una evolución conjunta y la formación de una cultura conjunta, asumir paradigmas que, en caso contrario, se pueden convertir en paradigmas opuestos.

Respecto a los alumnos: Las escasas expectativas y baja motivación por continuar sus estudios aparecen en las entrevistas realizadas. Se constata una mayor facilidad por comprender y aceptar unos conocimientos relacionados con la práctica laboral. Se aprecia la necesidad de mejorar su autoestima, su capacidad de logro como bases para lograr mayor implicación en las tareas docentes. Los niños y jóvenes son los principales beneficiarios del trabajo conjunto y coordinado, puesto que se plasma en una líneas educativas coherentes.

Referencias bibliográficas

- ALOISE-YOUNG, P.A. & CHÁVEZ, E.L. (2002): «Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance use». *Psychology in the Schools*, 39 (5), 539-548.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CAPPS, R.; FIX, M.; OST, J.; REARDON-ANDERSON, J. & PASSEL, J.S. (2004): *The health and well-being of young children of immigrants*. Washington, DC: Urban Institute.
- CARRILLO, C. (2003): «La mujer gitana del siglo XXI». *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 24, 92-96.
- DAVISON AVILÉS, R.M.; GUERRERO, M.P.; HOWARTH, H.B. & THOMAS, G. (1999): «Perceptions of Chicano/Latino Students Who Have Dropped Out of School». *Journal of Counselling & Development*, 77, 4, 465-473.

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): «La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico». Madrid: Autor. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Psicología Pirámide.
- DUDLEY-MARLING, C.C.; SNIDER, V. & TRAVER, S.G. (1982): «Locus of control and learning disabilities: A review and discussion». *Perceptual and Motor Skills*, 54, 503-514.
- DUGGER, J. & DUGGER, C. (1998): «An evaluation of successful alternative high school». *High School Journal*, 81 (4), 218-228.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- ENSMINGER, M.E.; LAMKIN, R.P. & JACOBSON, N. (1996): «School leaving: A longitudinal perspective including neighbourhood effects». *Child Development*, 67, 2400-2416.
- EUMC (EUROPEAN MONITORING CENTER ON RACISM AND XENOPHOBIA) (ed.) (2004): «Migrants, minorities and Education. Documenting discrimination and integration in 15 members states of the European Union». Vienna: EUMC. <http://eumc.eu.int>.
- EURYDICE (1998): «European Education Thesaurus (EET)». http://www.eurydice.org/TeeForm/FrameSet_EN.htm.
- EURYDICE (2004): *Integrating immigrant children into Schools in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- FONDAZIONE CENSIS (ed.) (2000): *CHIP: Child immigration project: Children in between. European report*. European Commission: Programme on Targeted Socio-Economic Research (TSER). Roma. <http://improving-ser.sti.jrc.it/default/>.
- FRY, R. (2003a): «High School Dropout Rates for Latino Youth». ERIC Clearinghouse on Urban Education, 193. http://iiume.tc.columbia.edu/eric_archive/digest/193.pdf.
- FRY, R. (2003b): «Hispanic youth dropping out of U.S. schools: measuring the challenge». Washington, DC: Pew Hispanic Center. <http://www.pewhispanic.org/site/docs/pdf/high%20school%20dropout%20report--final.pdf>.
- GLEASON, P. & DYNARSKI, M. (2002): «Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts». *Journal of Education for Students Placed at Risk (Jespar)*, 7 (1), 25-41.
- HEGARTY, S. (2003): «Cómo plantar cara al fracaso en los centros escolares». En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ (coord.): *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- JANOSZ, M.; LEBLANC, M.; BOULERICE, B. & TREMBLAY, R.E. (1997): «Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples». *Journal of Youth & Adolescence*, 26, 6, 733-762.
- JIMERSON, S.; EGELAND, B.; SROUFE, L.A. & CARLSON, B. (2000): «A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development». *Journal of School Psychology*, 38, 6, 525-549.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (2000). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santa María.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (comp.) (2002): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- MARCHESI, A. & PÉREZ, E.M. (2003): «La comprensión del fracaso escolar». En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ (coords.): *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- MC.WHIRTER, J.J.; MC.WHIRTER, B.T.; MC.WHIRTER, A.M. & MC.WHIRTER, E.H. (1998): *At-risk youth: A comprehensive response*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- MELIS, F. (2002): *Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar*. MIDEPLAN, Santiago de Chile.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991): *L' école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction de la Recherche.
- MUCCIHELLI, A. (2001): *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- NESMAN, T.M.; BAROBS-GAHR, B. & MEDRANO, L. (2001): *They Are Our Kids: Significant Findings from a 1998 Latino Dropout Study*. Paper presented at the National Migrant Education Conference (Orlando, FL, april 2)
- OECD (2004): «Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003». Paris: Author. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>.
- RACZYNSKI, D. (2002): *Procesos de deserción en la enseñanza media. Factores expulsivos y protectores*. MIDEPLAN, Santiago de Chile.
- RAGHEB, M.G. (2002): «El aburrimiento en el tiempo libre: una patología que puede impedir potenciar al máximo los beneficios de una Educación del ocio». *ADOZ. Boletín del Centro de Documentación en Ocio*, 23, 40-61.
- RIVA, de la F. & MORENO, A. (2004): *Redes asociativas. Sumar esfuerzos para multiplicar resultados*. Bilbao: Fundación Edex.
- ROSENTHAL, B.S. (1998): «Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature». *Children & Youth Services Review*, 20 (5), 413-433.
- RUMBERGER, R.W. & THOMAS, S.L. (2000): «The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools». *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.
- RUMBERGER, R.W. (2001): *Why students dropout of school and what can be done*. Documento presentado en la conferencia «Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?» Civil Rights Project. Graduate School of Education. Harvard University. www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf.
- SCHUNK, D.H. (1984): «Self-efficacy perspective on achievement behavior». *Educational Psychologist*, 19, 48-85.
- SCHUNK, D.H. (1991): «Self-efficacy and academic motivation». *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- SENNET, R. (2003): *El Respeto*. Madrid: Anagrama.
- SIGUAN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

- WEHMEYER, M.L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale*. Procedural Guidelines. Arlington: The Arc of the United State.
- WEHMEYER, M.L. (1996): «Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities?», en D.J. SANDS & M.L. WEHMEYER (eds.): *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 15-34.

8.

Representaciones del «Otro Cultural» en las lecturas de Educación Primaria: un estudio comparativo¹

Aitor Ibarrola Armendáriz

Universidad de Deusto - Bilbao
Departamento de Inglés
ibarrola@fil.deusto.es

Introducción

La mayoría de los expertos en el campo de la alfabetización de niños procedentes de entornos socio-culturales distintos (Banks 1988, Cummins 1989, Reynolds 1994) están de acuerdo en señalar que el tipo de lecturas que se les exigen en sus primeros años de escolarización tiene una notable influencia sobre el nivel de su trabajo y sus resultados. Para algunos, incluso, las elevadas tasas de fracaso y abandono escolar entre alumnos pertenecientes a comunidades de culturas diferentes o socialmente desfavorecidos son consecuencia directa de la falta de materiales pedagógicos y métodos de enseñanza adecuados a sus necesidades. Resulta obvio decir que las necesidades de estos niños no tienen absolutamente nada que ver con las que se observan entre los pertenecientes a la cultura mayoritaria. Algunos de los obstáculos más importantes con que se topan son: los problemas de idio-

¹ Este trabajo es uno de los resultados del proyecto de investigación «Por la escritura a la integración social» (MV-2004-1-12) financiado por el Departamento de Educación, Investigación y Universidades (Dirección de Política Científica) del Gobierno Vasco, que se llevó a cabo en la University of Pittsburgh, PA, entre septiembre de 2004 y junio de 2005. Mi más sincero agradecimiento a profesores y demás trabajadores de St. Bede School en Pittsburgh y Azkorri Ikastetxea en Algorta-Getxo, Bizkaia.

ma, su bajísimo nivel de autoestima, la sensación de sentirse marginados y excluidos o su tremenda dificultad para relacionarse con otros niños. Todos estos problemas acaban por interferir irremediabilmente en su potencial para lograr buenos resultados escolares. Aunque no cabe duda de que existen factores estructurales de desigualdad —económicos, sociales, políticos, etc.— que trascienden el ámbito de influencia del sistema educativo (Gollnick and Chinn 1990, Kozol 1991, Goodman 2001), hay toda una serie de obstáculos que profesores y educadores podrían reducir sustancialmente con una mera reflexión sobre los valores presentes en los textos y técnicas de enseñanza que utilizan en sus clases. Au ha hecho notar a este respecto que «En la alfabetización escolar debiéramos procurar desarrollar las destrezas lectoras y de escritura de los alumnos mediante metodologías que no pongan en peligro su identidad cultural o pasen por alto su sistema de valores» (29).

Es indudable que en estas dos últimas décadas se han producido cambios importantes en esta dirección —al menos en varios países angloparlantes—. Por una parte, los libros de lectura se han visto sometidos a un riguroso proceso de escrutinio y revisión de contenidos y, por otra, se ha instado al profesorado a incorporar nuevas técnicas de enseñanza adaptadas a este tipo de alumnado. Entre los objetivos que se persiguen con la inclusión de estos nuevos materiales y estrategias pedagógicas cabría destacar los siguientes: a) hacer que los alumnos desarrollen sentimientos más positivos hacia su identidad y su cultura, b) dar mayor relevancia a sus aportaciones en clase, c) ofrecerles modelos humanos que ellos puedan emular, y d) promover una relación más fluida con niños de otros grupos (ver Friedman 173-190). Sería del todo falso e injusto no admitir que, en buena parte de estos países, se ha avanzado sustancialmente en la representación de una mayor diversidad cultural y la promoción de una actitud más respetuosa hacia el «Otro Cultural». Una simple ojeada al tipo de lecturas y actividades que se utilizan en la Educación Primaria pone de manifiesto que los docentes han tomado conciencia de la necesidad de cambios profundos. Como Giroux explica acertadamente, «la enseñanza es un asunto muy complejo, mucho más complejo que la adquisición de unos contenidos determinados o el desarrollo de nuevos currículos. La idea clave en la enseñanza es que la especificidad del contexto lo es todo» (17). En efecto, si algún aspecto ha captado la atención de educadores y jefes de estudios estos últimos años, es el hecho de que los profesores ya no trabajan con grupos de estudiantes homogéneos y culturalmente «uniformados». Resulta natural, por lo tanto, que se hayan canalizado un mayor número de recursos para ayudar a esas comunidades multiculturales a aproximarse a sus objetivos de integración. A pesar de ello, es-

tos pequeños pasos hacia una educación más democrática e igualitaria no debieran ser utilizados para generar sentimientos de auto-complacencia, ya que aún quedan muchas áreas en los que se necesita con urgencia tanto análisis más detallados como profundas transformaciones.

España y, más en concreto, el País Vasco (PV) se nos presentan como escenarios totalmente diferentes, pues en ningún caso se han considerado la adaptación del currículo escolar y la innovación pedagógica como asuntos excesivamente acuciantes. Las razones de esta aparente falta de preocupación son de naturaleza muy diversa. Por un lado, hasta el año 2000 el contingente de escolares extranjeros en el PV nunca sobrepasó el umbral de un 2 %, lo cual hizo que su incorporación al sistema no fuese excesivamente complicada. Hasta esta última década se ha asumido, por lo general, que con un pequeño apoyo lingüístico y orientación cultural, estos niños serían capaces de integrarse sin problemas en el sistema de educación pública. Sin embargo, las cosas han cambiado de manera radical estos últimos cinco años, ya que el número de estudiantes foráneos ha crecido de forma exponencial —más de un 40 % cada año²—, especialmente en los niveles más tempranos de enseñanza (Preescolar y Primaria). Incluso después de este salto cuantitativo en la presencia de alumnos inmigrantes, los políticos y altos cargos vascos han seguido insistiendo en que el sistema educativo está perfectamente capacitado para hacer frente a las necesidades que puedan surgir de esta nueva situación. La Consejera de Educación, M.^a Angeles Iztueta, por ejemplo, afirmaba en abril de 2002 que «Todavía estamos en el momento cero de la inmigración en Euskadi, la tasa es muy baja [...] y, por consiguiente, manejable». Por otro lado, existe otra razón también importante que puede justificar, al menos parcialmente, la «tibieza» con la que han sido abordados asuntos relacionados con una educación más transformadora y multicultural: ésta no es otra que la implicación simultánea del sistema educativo en una recuperación de la cultura vasca. Como ya se sabe, durante buena parte del siglo xx la lengua vasca y su folklora se vieron perseguidos por el régimen franquista y, como resultado, a dos generaciones de vascos se les negó el derecho de cultivar su herencia cultural. Aún admitiendo que la recuperación de este legado es necesaria, sería un tanto ingenuo no ver que buena parte de los recursos han sido desviados hacia esta empresa, y que otras áreas —como la inmigración— han sufrido

² Todos los datos acerca de la presencia de alumnado inmigrante en el PV están sacados del documento «Programa de atención al alumnado inmigrante», publicado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Ver <http://www1.hezkuntza.ejgv.net/dif8/PROGRAMAATENALUMNADOINMIGRANTE.pdf>.

los efectos colaterales de esta concentración de esfuerzos³. Por último, pero no por ello menos relevante, al igual que la gran mayoría de los sistemas educativos, el del PV también evidencia lo que Bourdieu y Passeron dieron en llamar «la imposición de un arbitrario cultural» (xi). En otras palabras, la acción pedagógica tiende a reproducir una cultura y toda una estructura social, ya que da continuidad a un esquema cultural arbitrario —tanto en contenido como en forma— basado en unas relaciones de poder bien consolidadas. Considero que, a pesar de ser descrito en reiteradas ocasiones como un sistema «plural, bilingüe, democrático, [...], participativo, compensatorio de las desigualdades e integrador de la diversidad» («Programa» 3), el sistema educativo vasco sigue alejado en sus prácticas diarias de esos ideales. Como el estudio que aquí presentamos intenta demostrar, los materiales de lectura, actitudes del alumnado, métodos pedagógicos, valores que se privilegia, etc., sugieren que el gremio de los educadores en nuestra región se ha quedado rezagado a la hora de realizar una seria reflexión sobre las exigencias que el nuevo entorno social impone.

La mayoría de los especialistas piensan hoy en día que para desarrollar una educación verdaderamente multicultural y transformadora uno de los pasos principales debiera ser el de dirigir nuestra atención al análisis del entorno social y los posibles cambios que requiere. Kinche-loe afirma al respecto que «En la enseñanza multicultural, el estudio de los contextos que condicionan al alumnado, profesorado, los objetivos educativos y a las escuelas concretas debiera ser una importante prioridad de la enseñanza» (xvi). Ni que decir tiene que estos contextos abarcan áreas de experiencia mucho más amplias que los contenidos específicos o las destrezas que se consideran particularmente funcionales en la enseñanza de estudiantes inmigrantes. Aunque nadie pondría en duda la relevancia de la adaptación curricular y la formación del profesorado en temas multiculturales, en épocas recientes han surgido otros factores que ponen en peligro la socialización e integración de niños de diferentes culturas en la sociedad receptora. Estos factores son a menudo menos tangibles que los escandalosos ejemplos de prejuicio y discriminación en el tratamiento de la historia, los estudios sociales o lo que solemos llamar «el canon literario». Sin embargo, seríamos presa de un preocupante caso de miopía analítica si no considerásemos

³ El conflicto escenificado esta última primavera por el Tribunal Superior de Justicia del País Vasco (TSJPV) y el Departamento de Educación del País Vasco tiene bastante que ver con esta «concentración de esfuerzos». La principal causa del conflicto fue la decisión del Tribunal de garantizar el derecho de los inmigrantes a recibir su educación en lengua castellana (*Gara*, 18 marzo 2005).

una serie de teorías y aproximaciones que llevan intentando, desde hace algún tiempo, interponerse en el avance hacia una escuela más diversa e intercultural⁴. Marchesi y Martín sostienen que, a parte de los contenidos pedagógicos sesgados y las bajas expectativas por parte de los profesores, factores tales como la colisión frontal entre los valores de casa y los de la escuela, la reproducción de las actitudes y formas de pensar mayoritarias, y la presunción generalizada de que los alumnos inmigrantes nunca alcanzarán los estándares marcados han condenado a estos estudiantes a ser percibidos como «deficientes» o problemáticos (224-225). Quizá sea en los Estados Unidos (EE.UU.) donde las «guerras culturales» (Graff 1992) —un debate que ha enfrentado a grupos muy conservadores y ultra-religiosos contra los defensores del pluralismo cultural— se hayan vuelto más incendiarias. Y sin embargo, estaríamos distorsionando la realidad a este lado del Atlántico si pasásemos por alto la incidencia que estos factores sociales y económicos tienen sobre la percepción que del «Otro Cultural» se tiene en nuestras escuelas. Según Goodman, «Resulta del todo banal ofrecer una “educación multicultural” si no se pone sobre la mesa el tema de la desigualdad en nuestra sociedad y cómo ésta se pone de manifiesto en las aulas» (18). Así pues, no tendría mucho sentido emprender un análisis de la representación del «Otro Cultural» y su tratamiento en las escuelas sin tener en cuenta que la situación de partida está ya viciada *a priori* por estos factores que comentábamos anteriormente. De aquí que, aunque voy a centrarme en la evidencia textual de tales representaciones, sea importante subrayar que éstas están estrechamente relacionadas con factores más amplios que van a restringir notablemente el tipo de transformaciones posibles.

1. Materiales y objetivos del estudio

El principal objetivo de este trabajo es ofrecer un análisis comparativo de la clase de representaciones de otras culturas que encontramos en las lecturas y las actividades relacionadas con las mismas en los textos de Primaria utilizados en los EE.UU. y el PV. Para conseguir este objetivo, he decidido concentrar mi atención en los cursos pares (2.º, 4.º y 6.º) de este período de la educación de los pequeños, ya que intentar abarcarlos todos hubiera sido inviable dadas nuestras limitaciones de espacio. Me pareció esencial, sin embargo, abarcar en el estudio mate-

⁴ Ver el libro de Thomas SOWELL: *Inside American Education: The Decline, the Deception, the Dogmas* (New York: Free Press, 1993). En especial las pp. 70-90.

riales tanto de los cursos más tempranos como de los finales de esta etapa pues, como veremos más abajo, existen algunas diferencias notables en el grado de «visibilidad» que cada uno de ellos presenta de la diversidad cultural y la interculturalidad. Asimismo, también sería interesante establecer hasta qué punto la aproximación a estos temas varía a lo largo de la educación de los niños o, simplemente, es siempre la misma. Cualquier reflexión sobre los métodos pedagógicos que puedan conducir a dar solución a los serios problemas del alumnado de otras culturas debiera abordar estas cuestiones porque, como Coles (1998) y otros han concluido, los éxitos en el proceso de alfabetización dependen sobre todo de la idoneidad y la adecuada implantación de materiales de lectura que los niños sean capaces de descodificar y comprender. Convendría no olvidar por ello que los procesos de lectura y escritura siempre tienen lugar en —y se ven condicionados por— interacciones sociales y relaciones personales⁵. Los intentos de alfabetizar a niños dándoles meros listados de reglas fonéticas, sintácticas o semánticas están condenados al fracaso ya que muy pocos van a ser capaces de establecer una conexión entre lo que están aprendiendo en la escuela y el mundo exterior en el que viven. Olson escribe a este respecto que «Lo que nuestro nuevo conocimiento impone es que dejemos atrás la concepción causativa de lo que la alfabetización hace a la gente y nos movamos hacia una instrumental sobre lo que la gente hace o puede hacer con la alfabetización» (xiii). Esta concepción más funcional de la alfabetización debiera tener consecuencias positivas especialmente para los niños inmigrantes, ya que por fin empezarían a ver sus diferencias como una ventaja más que como un déficit. No está nada claro, sin embargo, que este cambio de paradigma haya tenido ya lugar en el campo de la enseñanza de lectura y escritura, pues los textos aún no incluyen casi referencias a la vida de los niños fuera de la escuela, a su lengua nativa o a sus procesos cognitivos y emocionales. El desarrollo de estrategias y técnicas de enseñanza para representar estas áreas de su experiencia en el currículo debería ser uno de los objetivos prioritarios de cualquier sistema educativo, al menos si su intención es «asegurarse de que factores “culturales” no se interpongan en el camino hacia la igualdad de oportunidades y la consecución de los resultados deseados» (Fullinwider 3).

⁵ Dos volúmenes importantes que defienden tesis similares son: J. CRAWFORD: *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice* (Rev. Ed.) (Los Angeles: Bilingual Educational Services, Inc., 1995), y R.V. PADILLA (ed.): *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research: Bilingual Education and Public Policy in the United States* (Ypsilanti: Eastern Michigan University, 1972).

Mis fuentes primarias van a ser dos series de libros de texto de lectura —dirigidos a los cursos 2.º, 4.º y 6.º— publicados por McGraw-Hill/MacMillan (2001) y la editorial española Santillana (1998-2002). A pesar de algunas importantes diferencias en la apariencia de los libros —los americanos tienen pastas duras y son más gruesos, probablemente porque se pasan de un curso al siguiente—, también presentan notables similitudes que sugieren que en lo concerniente a su filosofía y objetivos generales no son tan distintos. Por ejemplo, ambas series se apoyan de forma sustancial en materiales ilustrativos en los cursos más bajos y se pone mucho énfasis en la adquisición de vocabulario y nociones gramaticales, así como en el desarrollo de destrezas de lectura comprensiva. Si bien la inclusión de ilustraciones parece del todo justificada por la importancia que se da a captar la atención de los niños, resulta más cuestionable el gran espacio que se dedica a poner a prueba las habilidades y el conocimiento adquiridos por los alumnos. Aunque los textos de Santillana parecen presentar una mayor variedad en el tipo de ejercicios orientados a conseguir que los niños dominen estas destrezas, el objetivo primordial en ambos casos es desarrollar las «habilidades que aprender a leer implica». A nadie se le ocurriría poner en duda la idea de que el dominio de las destrezas de comprensión lectora y de la nueva terminología utilizada para hablar de la estructura y el significado del texto son objetivos esenciales en esta fase. Pero, por otro lado, no sería raro que surgiesen problemas cuando algunos ejercicios estandarizados, que requieren una aproximación fundamentalmente mecánica y jerárquica a los textos, desplazan por completo a otras actividades —que intentan socializar y diversificar— a la hora de enseñar a los niños a trabajar con distintos tipos de discursos. Como Korn nos advierte, «La educación multicultural como camino hacia un mayor éxito escolar a menudo es esquivada o descalificada por la presión ejercida por grupos que prefieren preparar al alumnado para los exámenes tipo de Educación Primaria y Secundaria» (2). Ciertamente, dar prioridad a la adquisición de una serie de destrezas lectoras que mejoren los resultados de las pruebas objetivas puede convertirse en esos árboles que nos impiden ver el bosque. Si el profesorado sigue poniendo en práctica estos métodos de enseñanza tradicionales —que se basan casi siempre en el trabajo individual y la memorización—, lo más probable es que el abismo entre la cultura de casa y la de la escuela se haga más grande, y los alumnos pertenecientes a culturas minoritarias no sean capaces de conseguir los estándares establecidos. Como Au ha comentado, «Los estudiantes de culturas diferentes se incorporan al sistema con muchas desventajas, ya que las actividades escolares no reconocen los estándares y valores de su propia cultu-

ra» (12). Como veremos, por lo tanto, para lograr corregir las previsibles percepciones equivocadas que este tipo de pruebas y exámenes fomentan, resulta imprescindible incluir actividades alternativas y otras estrategias de calificación que respondan mejor a las necesidades de este alumnado.

Por desgracia, todavía quedan muchos estudiosos neo-conservadores que defienden que «el objetivo fundamental de la educación de cualquier comunidad es la asimilación, la transmisión a los más pequeños de la información compartida por los adultos del grupo o de la *polis*» (Hirsch xvi). Aunque estas opiniones nos puedan parecer retrógradas y faltas de sentido, lo cierto es que algunas de estas ideas —como la de que el multiculturalismo es el culpable de la fragmentación cultural actual o de los desastrosos resultados académicos— han ganado numerosos adeptos en muchos países. La principal objeción a estos postulados es, por supuesto, que asumen de forma errónea que los estándares de las escuelas y un currículo menos monolítico son mutuamente excluyentes, así como que la conservación de los métodos de evaluación tradicionales y los parámetros de exigencia son estrictamente necesarios. Curiosamente, aunque los EE.UU. han producido muy probablemente el mayor número de expertos que han escrito en contra de las reformas en la enseñanza de la alfabetización y los estudios culturales⁶, también ha sido en este país donde la renovación curricular y los profundos cambios en la metodología de enseñanza han sido mejor recibidos desde la década de los 70. Sonia Nieto (1999), por poner un ejemplo, ha mostrado su esperanza de que una educación multicultural transformadora sea capaz de lograr al final mejores resultados académicos. En su opinión, ya se han dado algunos pasos importantes para reducir las desigualdades existentes en el sistema educativo y para establecer nuevos horizontes de colaboración entre los alumnos, profesores, padres y demás trabajadores de las escuelas. La comparación que aquí ofrecemos de los textos utilizados en EE.UU. y España/PV nos permitirá observar, en este sentido, que los primeros revelan una mayor sensibilización ante temas tales como la necesidad de mostrar aprecio a otras culturas y el deseo de tender puentes entre el entorno de la escuela y el de la comunidad en su conjunto. Oakes y Lipton explican en el «Prefacio» de *Reclaiming Democracy* que «hoy la educación en los

⁶ Mencionaré aquí sólo algunos de los más conocidos: Arthur SCHLESINGER, Jr.: *Disuniting America: Reflections on a Multicultural Society* (1992); Allan BLOOM: *Closing the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students* (1987), y Michael LIND: *The Next American Nation: The New Nationalism and the Fourth American Revolution* (1995).

EE.UU. está cambiando mucho [...]. El conocimiento de las materias y la clase de docencia típica de cada una de ellas se están viendo influidas por teorías del aprendizaje de carácter sociocultural e histórico-cultural, una mayor conciencia de la importancia de la lengua o métodos de trabajo para alumnado más diverso» (Romo viii). Aunque este tipo de cambios tan significativos han llevado su tiempo, es evidente que hay facetas en las que los textos de lectura al otro lado del Atlántico mejoran sustancialmente los contenidos y actividades a los que estamos acostumbrados en el PV. Como pronto veremos, la heterogeneidad cultural y lingüística del país quedan representadas en el caso de los textos norteamericanos cómo aún no lo han sido en los nuestros, y existe una constante preocupación por hacer que los niños aprendan sobre otras tradiciones y costumbres diferentes a las suyas propias.

El *corpus* principal de mi trabajo queda dividido en dos secciones que, en buena medida, responden a las dos conclusiones fundamentales de mi investigación. Por una parte, comentaré de forma detallada las innovaciones más positivas detectadas en los textos estadounidenses, que probablemente se podrían trasladar con relativa facilidad a los materiales pedagógicos y dinámicas de clase empleados en nuestro país. Es obvio que, como Habermas (1982) ha demostrado, no es tarea fácil abandonar los influyentes mitos que hemos heredado de la Ilustración y el período modernista —uno de los cuales es, por supuesto, nuestro etnocentrismo—. Sin embargo, es quizás en el campo de la educación y de los estudios interculturales donde se debiera empezar a producir un desplazamiento hacia un tratamiento más dialógico y comunicativo de los recientes retos globales. De esta forma, y a pesar de las notorias especificidades contextuales, puede resultar ciertamente productivo realizar un análisis de las experiencias ya en marcha en países con una tradición de inmigración y cohabitación inter-étnica más larga. Aunque soy consciente de los riesgos que intentar establecer paralelismos entre sistemas educativos tan distintos y distantes conlleva, mi intención es solamente resaltar una serie de aspectos en los que considero que el currículo y las prácticas habituales en nuestras escuelas podrían beneficiarse de esas experiencias al otro lado del Atlántico. Por otra parte, uno se topa todavía en los textos utilizados en los EE.UU. con algunas imágenes, valores y actividades que difícilmente pueden contribuir a que alumnos pertenecientes a otras culturas se sientan más cómodos e integrados en la sociedad receptora. Con toda probabilidad hay dos causas radicalmente diferentes que se encuentran en la raíz de estos elementos negativos. De un lado está la proclividad de muchos profesores a permanecer «*culturalmente encapsulados*» y a asumir que su sistema de valores debe ser aceptado como el modelo a

seguir por sus alumnos. No hace falta ser demasiado perspicaz, sin embargo, para darse cuenta de que la imposición de los valores del grupo mayoritario puede tener consecuencias poco deseables en los niños de otras culturas. Debido al hecho de que los estilos de vida y las microculturas locales son normalmente más variados en nuestro país, este problema no parece amenazar de manera tan inminente los pilares del sistema educativo. De hecho, aunque quizás de manera inconsciente, los textos españoles introducen lecturas y actividades que pueden contribuir a que los niños se muestren respetuosos hacia otras tradiciones y puntos de vista, y les capaciten para negociar sus diferencias con respecto a otras regiones y clases sociales (cf. Bursztyń 189). La segunda causa de estas representaciones inaceptables tiene su origen en la tendencia opuesta; esto es, en ocasiones los educadores se muestran tan entusiastas y joviales acerca de cualquier rasgo «diferente» o «exótico» que pueden llegar a convertir sus libros y aulas en fiestas de apoyo a lo minoritario⁷. Cuando esto ocurre, siempre se corre el peligro de insistir en demasía en la identificación con la etnia de uno, poniendo en peligro de esa forma la libertad de decisión personal. Banks (1988) ha llegado a una conclusión similar al defender que las sociedades democráticas deben proteger y dar cabida a la diversidad cultural a la vez que promueven unos principios de convivencia como la justicia, la igualdad y la dignidad humana que deben ser asumidos por todos. Como veremos más adelante, los textos de los EE.UU. que aquí examinamos crean ocasionalmente barreras entre las culturas que no hacen sino dificultar a los niños de minorías la búsqueda de su sitio en la sociedad civil más amplia. Al igual que suele ocurrir casi siempre, la mejor alternativa sería buscar un equilibrio entre el respeto a las diferentes culturas y la adopción de unos valores y formas de ver el mundo compartidos por los ciudadanos. O, como Fullinwider ha explicado, «el ideal de una ciudadanía trabajando conjuntamente hacia unos objetivos comunes, mientras que los individuos mantienen sus lazos con su particular comunidad cultural» (16).

Antes de pasar a desarrollar los temas anteriormente mencionados, me gustaría explicar brevemente por qué considero tan crucial la cuestión de cómo el «Otro Cultural» aparece representado en los textos de lectura de Primaria. Es indudable que nuestra historia nos hace herederos de una lengua, unos valores culturales e incluso unas instituciones

⁷ El libro *Murder in the Playground: The Burnage Report* (London: Longsight Press, 1989) describe algunas de las consecuencias más terribles que actitudes demasiado dogmáticas ocasionaron en una escuela orientada hacia el multiculturalismo en Manchester, Reino Unido.

sociales que se encuentran imbuidas de imágenes y presunciones formadas durante los procesos de (des)encuentro cultural y colonización. Por esta razón, buena parte de las categorías sociales en las que nos basamos para construir nuestra visión del mundo se encuentran marcadas por esos rastros del pasado —unos rastros que resultan muy difíciles de borrar o modificar⁸—. Zizec (2000) nos recuerda que, de hecho, buena parte de las sociedades occidentales han inventado formas ingeniosas de ocultar esos elementos de categorización social para satisfacer sus nuevos requisitos de justicia e igualdad. La idea fundamental es ser capaz de incorporar diferencias —ya sean raciales, sexuales, ideológicas, etc.— en un sistema hegemónico, sin que las relaciones de poder de ese sistema se vean sustancialmente afectadas por esa incorporación. Al jugar la educación un papel tan prominente en la regulación de qué prácticas lingüísticas, culturales y éticas necesitan ser cambiadas y cuáles otras debieran conservarse, la responsabilidad de profesores y educadores es inmensa. Sin embargo, como han mantenido varios especialistas en multiculturalismo, muchas escuelas de hoy en día se caracterizan por la aparición de unos códigos de silencio raciales y clasistas que son capaces de obviar los prejuicios y comportamientos discriminatorios más evidentes (ver Kincheloe xii). Si el profesorado no consigue desmascarar y destruir estos códigos tan dañinos, el sistema educativo continuará perpetuando imágenes y categorías del «Otro Cultural» que le seguirán condenando a los espacios marginales a los que habitualmente se le ha relegado. Wieviorka (1995) ha escrito con acierto sobre cómo representaciones concretas de diferentes grupos culturales han generado actitudes muy negativas en la población dominante al conseguir racionalizar y justificar unas relaciones sociales determinadas. Si no somos conscientes de que los más jóvenes son especialmente receptivos y vulnerables a este tipo de influencias, el sistema educativo parece destinado a reproducir los errores del pasado que han contribuido a excluir y alienar a gran parte del alumnado inmigrante. Como Dewey (1916) ya nos advertía hace casi un siglo, cualquier intento de democratizar un sistema educativo debe venir precedido de un estudio detallado y minucioso del entorno social y un reconocimiento de que el saber nunca puede desligarse de todas las demás experiencias de los alumnos⁹. Así

⁸ La lista de analistas culturales que han estudiado estos procesos sería demasiado larga para incluirla aquí, así que sólo mencionaré algunos de los más destacados: Edward Said, Stuart Hall, Gayatri Spivak y Cornell West.

⁹ La antología *John Dewey on Education*, Ed. Reginald Archambault (Chicago: U of Chicago P, 1964) ofrece una excelente selección de los escritos sobre educación del gran filósofo norteamericano.

pues, los profesores son responsables de la difícil tarea de establecer qué aspectos de esas experiencias sociales pueden ser utilizables en el aula y cuáles habrían de ser recogidos de manera más crítica, e incluso corregidos, para hacer más llevadero el camino hacia la integración de estos niños.

2. Lo que habría que aprender de los textos de lectura de los EE.UU.

Buena parte de las investigaciones llevadas a cabo estas dos últimas décadas han demostrado que a los niños procedentes de otras culturas les resulta más fácil e interesante leer materiales que reconocen diferencias culturales e identitarias. Applebee (1991), por ejemplo, señala que el éxito en la alfabetización de estos alumnos sólo se puede lograr si se les da la oportunidad de trabajar con una literatura que les parezca más relevante y cercana a sus propias experiencias vitales. No resulta sorprendente que la mayoría de los libros de lectura en las escuelas estadounidenses recojan pasajes de obras de autores multiétnicos cuyos escritos tienden a afirmar su identidad cultural propia y dan validez a las experiencias y puntos de vista de los pertenecientes a su comunidad. Además, algunos de estos fragmentos pueden llegar a inspirar a los alumnos de las minorías a seguir los pasos de determinados personajes, a los que ven sobreponerse a los problemas a los que ellos mismos han de enfrentarse. De la treintena de unidades didácticas que aparecen en cada uno de los tres textos de McGraw-Hill, casi la mitad son relatos que reflejan las experiencias de personajes de otras tradiciones culturales. Estos cuentos y artículos no sólo contribuyen a que los alumnos se sientan orgullosos de su legado cultural, sino que además pueden ser utilizados «para presentar algunos temas sociales candentes a través de personajes complejos, situaciones reales e historias interesantes» (Au 178). Ciertamente, fragmentos como «Welcome to a New Museum» o «Fernando's Gift», que se incluyen en el libro de 2.º, ofrecen a los niños una gran oportunidad de aprender sobre la historia de los afro-americanos en los EE.UU. o sobre los peligros que amenazan los bosques tropicales en Centro América. La mayoría de estos relatos intentan dar a los pequeños una visión más completa y ajustada de las fuerzas que han dado forma a la sociedad norteamericana contemporánea y de los logros de individuos pertenecientes a las distintas comunidades culturales. Donald Macedo sostiene acertadamente que la inclusión de «historias subalternas» como las citadas anteriormente «apunta hacia una nueva pedagogía que permite a los lectores conec-

tar los distintos flujos de información para conseguir una percepción más crítica de la realidad» (132). Resulta evidente que estimular a los niños con esta clase de relatos multiculturales es una herramienta importante para intentar liberarles del fosilizado y paralizador conocimiento que encontramos en materiales más tradicionales. Los alumnos de diferentes culturas sólo serán capaces de desarrollar una voz propia en este entorno extraño si, en vez de imponérseles los caducos guiones del pasado, se les dota de narrativas con un acceso más sencillo y que les sirvan para corroborar sus propias experiencias. Como era predecible, los libros de lectura en el PV están prácticamente vacíos de la variedad cultural y la actitud crítica hacia las perspectivas dominantes que descubrimos en estos textos. Los libros de 4.º y 6.º curso incluyen unas pocas lecturas que hablan de culturas lejanas, pero en la mayoría de los casos son puramente informativas y raramente promueven un aprendizaje transformador entre el alumnado¹⁰.

Un segundo aspecto de los textos en los EE.UU. que llama poderosamente la atención de cualquier investigador foráneo es el hecho de que, desde muy temprano en el proceso educativo, se expone a los alumnos a una gran variedad de tipos de escritura. Mientras que los textos de Santillana se ciñen sobre todo a unos pocos géneros —relatos realistas, poesía, cuentos, teatro— que permiten a los niños «descubrir nuevos mundos, nuevos amigos y aventuras» (2), las antologías estadounidenses abren bastante más el abanico al incorporar prácticas discursivas que, de hecho, se entrecruzan con las utilizadas en otras asignaturas. Obviamente, tras la variedad de registros discursivos —biográfico, informativo, histórico, ensayo científico, etc.—, hay un claro intento de familiarizar a los alumnos con las diferentes formas de estructurar las ideas y comunicar significados en la cultura mayoritaria. Este es, sin lugar a dudas, un importante valor añadido a las concepciones más convencionales de la alfabetización ya que los alumnos no sólo aprenden las destrezas básicas de lectura y escritura, sino que a la vez descubren su ligazón con los recursos documentales de la sociedad. Según Olson y Torrance, este novedoso estilo de alfabetización cultural tiene un claro efecto transformador «al proporcionar unos medios para el desarrollo de formas especializadas de competencia y unas funciones sociales específicas» (14). De aquí que relatos como «Tomás and the Library Lady» (2.º curso) o «The Rajah's Rice» (4.º curso), además de emplear elementos culturales diversos para ayudar a los alumnos a mejo-

¹⁰ La introducción de J.A. Banks y C.A. Banks al volumen *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (2nd ed.) (Boston, MA: Allyn and Bacon, 1993) incluye un análisis muy iluminador sobre lo que debiéramos entender por una «educación transformadora».

rar sus habilidades receptoras y creativas en el uso del idioma, pueden ser también utilizados para formar a los jóvenes en las técnicas más elementales de catalogación de libros o de llevar una contabilidad. En una época en la que se nos recuerda a todas horas lo importante que es tender puentes entre disciplinas distintas para formar profesionales competentes, este tipo de lecturas parecen especialmente recomendables. Por otra parte, el hecho de que las asignaturas no puedan quedar inconexas unas de otras suele también animar al profesorado a implicar a los alumnos en proyectos en los que su herencia cultural puede resultar un recurso muy valioso. No es raro, en este sentido, encontrarse con actividades de equipo en las que se invita a los niños a revisar sus experiencias personales y su bagaje cultural en un intento de dar solución a problemas concretos o de estudiar críticamente algunas tensiones sociales. Un relato humorístico como «The All-American Slurp» (6.º curso), que nos cuenta las aventuras de dos muchachas —una japonesa y la otra americana—, y las dificultades de la primera para convencer a su familia para que le dejen comportarse como sus amigas, se puede trasladar con éxito a la clase de Ciencias Sociales para estudiar los choques culturales que los niños inmigrantes sufren con frecuencia. Al realizar trabajos en equipo de este tipo con sus compañeros, los alumnos minoritarios no sólo se verán obligados a utilizar sus habilidades de alfabetización, sino que además se darán cuenta de las importantes aportaciones que pueden hacer para mejorar el nivel de la clase en su conjunto. Trueba defiende que estas actividades, «que promueven una constante interacción con el grupo de iguales de referencia», son fundamentales para evitar el aislamiento cultural y psicológico que a menudo se apodera del alumnado inmigrante y les inhibe de participar en las actividades de la clase (202). Ningún profesor con un grado mínimo de percepción dejaría de darse cuenta de que esta exposición a una mayor variedad de discursos puede ayudar a los pequeños de otras culturas a conectar de otras maneras con los demás alumnos y a desarrollar tácticas comunicativas en las que su conocimiento y experiencias pueden convertirse en un valioso recurso para el resto de la clase. Por otro lado, estos patrones de colaboración en la enseñanza y el aprendizaje son también muy positivos para los alumnos de la cultura mayoritaria, especialmente en una sociedad como la estadounidense, que con demasiada frecuencia se mira al ombligo y se olvida de lo que está pasando en otras partes del planeta.

Para concluir, estos relatos multiculturales, que sirven para incrementar la confianza con la que alumnos de minorías hablan y escriben desde sus puntos de vista y experiencias particulares, también les obligan a sumergirse en reflexiones morales y afectivas sobre las posibles

alternativas de cambio en la sociedad receptora. Estas lecturas suelen hacerles conscientes de las distintas esferas de poder existentes en la sociedad y cómo diferentes configuraciones identitarias quedan enmarcadas en esa jerarquía de poder. Al analizar todas estas circunstancias, los niños tienen oportunidad de desarrollar sus propios instrumentos de crítica y resistencia, que en último término les permitirán poner en evidencia algunas de las inconsistencias más flagrantes entre los ideales fundacionales de la democracia norteamericana y las prácticas sociales diarias que con frecuencia los pasan por alto. Robert Coles (1999) ha escrito pródigamente sobre lo que él llama «la inteligencia moral de los niños», que explicaría el apremiante deseo de los más jóvenes de ampliar su saber y sus sentimientos sobre fenómenos socio-históricos importantes. En su opinión, «Un chaval de Primaria tiene ya la capacidad de realizar un análisis moral de cierta profundidad que abarca la propia naturaleza de una creencia, un valor en tanto en cuanto éste está ligado a la experiencia vivida» (100). Esta capacidad es especialmente útil para los niños de culturas minoritarias ya que, si se les presentan los materiales y actitudes apropiados, serán capaces de desarrollar individual y colectivamente una notable pericia crítica y ética. De esta forma, «Amelia's Road» (4.º curso), un relato sobre una niña mexicana que ha de viajar y trabajar con su familia de jornaleros, despertará muy probablemente sentimientos de solidaridad y empatía en alumnos de minorías pues algunos de ellos encontrarán ecos de sus propios pesares en esta narración. En la misma línea, un esbozo biográfico como «Mandela» (6.º curso) traerá a la mente de numerosos afro-americanos el tortuoso camino recorrido —y que algunos siguen recorriendo— hacia el reconocimiento de sus derechos civiles, y un tratamiento igualitario por parte de la cultura dominante. Esta clase de escritos, que buscan una mayor implicación moral y emotiva del lector, suelen encajar mejor en los textos de cursos superiores ya que, por supuesto, requieren un nivel de madurez ética y mental de la que los más jóvenes aún carecen. De la misma manera, los profesores que han de trabajar sobre estos textos debieran estar más informados y mostrarse más receptivos a los puntos de vista provenientes de otras tradiciones culturales. En opinión de Cushner (1998), la construcción de sociedades que sean incluyentes y pongan sobre la mesa las necesidades de los grupos desfavorecidos está en manos de pedagogos que sean capaces de relacionar los recursos educativos con la vida de los más jóvenes. Esta tarea es probablemente más ardua en los primeros años de escolarización pues los niños no poseen todavía la confianza para cuestionar, poner en duda, correr riesgos o pensar en términos morales. No obstante, existe la posibilidad a esas edades de hacer vibrar otras cuerdas que producen

también el efecto de generar respuestas afectivas¹¹. Por ejemplo, la inclusión de cuentos en sus lenguas maternas o que presenten referencias a ritos o costumbres que los alumnos inmigrantes conozcan será un incentivo importante para que participen activamente en los debates en el aula y muestren otra actitud frente a los trabajos que se les asignan. «Fernando's Gift» y «Luka's Quilt» (2.º curso) son dos relatos ejemplares, en este sentido, pues el primero presenta las versiones castellana e inglesa una al lado de la otra y el segundo trata de la costumbre que existe entre los isleños del sur del Pacífico de hacer edredones familiares con trozos de tejidos diversos. Estas lecturas más diversas y culturalmente conscientes, junto con una pedagogía transformadora, capacitan a los alumnos de minorías «para analizar su propio desarrollo de una identidad racial o étnica, el acceso a las estructuras de poder o la falta del mismo, y el papel que juegan su familia, la comunidad, los medios de comunicación, la escuela y otras organizaciones en su crecimiento» (Romo y Bradfield 120).

Con los textos de Santillana no cabe sino sentirse un tanto decepcionado, ya que fracasan clamorosamente a la hora de representar la diversidad cultural ya existente en nuestra sociedad. Como admite Juan García, «la escuela ha actuado durante mucho tiempo desde un modelo claramente selectivo y aún hoy, cuando se procuran actuaciones integradoras desde movimientos asociativos y poderes públicos, tendríamos que analizar el peso que sigue teniendo la concepción selectiva en la cultura imperante de nuestras escuelas» (94). Si tuviéramos que juzgar la evolución observada estos últimos años en el sistema educativo del PV por el tipo de lecturas y actividades que se les exigen a los alumnos, los resultados serían un tanto descorazonadores. Aún siendo cierto que las lecturas son entretenidas y se encuentran lógicamente secuenciadas para ayudar a los alumnos a adquirir las destrezas básicas de lectura y escritura, continúan siendo tan «selectivas» como lo eran hace veinte o treinta años. No encontramos en ellas nada que sugiera que la composición cultural de nuestra sociedad ha cambiado mucho esta última década o que un creciente número de niños llegan a nuestras aulas con unos intereses, habilidades y motivaciones muy diferentes. Este hecho resulta especialmente chocante porque otros tipos de recursos y publicaciones ya están empezando a incluir autores de orígenes culturales diversos, que también podían ser incorporados de forma coherente al currículo escolar. Si como defiende García, existe la urgen-

¹¹ El libro de A. Hass DYSON: *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Context* (New York: Teachers College P, 1993), ganador de varios premios prestigiosos, ofrece algunos ejemplos útiles de estas técnicas.

te necesidad de implantar nuevas estrategias adaptadoras que ayuden a socializar a los recién llegados con éxito, parece evidente que representar otras culturas en los libros de texto, coordinar los esfuerzos de los profesores por estimular una alfabetización más instrumental e implicar a los niños y sus familias en debates sobre las dimensiones morales del proceso de enseñanza/aprendizaje serían unos primeros pasos importantes. Desafortunadamente, debido sobre todo a la reducida diversidad cultural de los textos y la descomunal preocupación por los «resultados académicos» —definidos casi siempre como las notas de pruebas objetivas y el dominio de destrezas muy concretas—, no hay muchas esperanzas de que nuestros jóvenes vean su percepción de otros chicos y chicas de culturas diferentes significativamente transformada en el futuro más inmediato.

3. Lo que habría que desaprender de los textos de lectura de los EE.UU.

Por lo dicho hasta ahora, es muy probable que haya dado la impresión de que tanto los materiales pedagógicos como los métodos de enseñanza utilizados al otro lado del Atlántico están muy por delante de los nuestros. Sin embargo, una mera ojeada a las estadísticas de logro/fracaso escolar en ambos contextos¹² y un estudio más detallado de cómo quedan distribuidos el poder y los privilegios en las aulas de los EE.UU. ponen en evidencia que, como muchos norteamericanos de color suelen decir, «cuanto más cambian las cosas, más parecen seguir igual». Romo y Bradfield han intentado explicar esta aparente paradoja haciendo notar que «Por un lado, elevamos a los altares nuestros orígenes inmigrantes pero, por otro, rechazamos de manera encubierta a los que llegan ahora, un hecho que rememora nuestro pasado xenóforo» (2). En efecto, como ya adelantaba anteriormente, la mayoría de las sociedades capitalistas han inventado sus propios subterfugios para presentar una imagen de justicia y tolerancia mientras siguen ejerciendo una «violencia simbólica» (Bourdieu y Passeron xi) que tiene como objetivo el mantener las estructuras de poder intactas. De forma predecible, esta diseminación foucaultiana de orden y jerarquías, con la pretensión última de conservar el *status quo*, no resulta para nada tan fácil de detectar como los cambios más explícitos hacia una mayor igualdad

¹² Ver NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS: *The Condition of Education 2003* (NCES 2003-067) (Washington, DC: U.S. Department of Education, 2003). <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>.

y democratización. En su libro sobre el impacto social de las representaciones, Knowles afirma que «Tanto si lo reconocemos y lo entendemos como si no, el presente opera como una multitud de adaptaciones prácticas a lo que recibimos de un pasado no siempre reconocido» (205); o lo que es lo mismo, los seres humanos se ven inevitablemente estigmatizados por las condiciones políticas y sociales que han dominado históricamente sus relaciones. Teniendo esto en cuenta, sería un tanto ilusorio suponer que un país como los EE.UU., con una larga historia de segregación racial y discriminación étnica, podría haber cambiado tanto en tan corto espacio de tiempo —aproximadamente cuatro décadas—. Si bien es verdad que en muchos casos los principios del multiculturalismo han entrado en los idearios de los centros escolares, no lo es menos que algunas comunidades siguen defendiendo modelos asimilacionistas y selectivos que ponen en peligro la accesibilidad y la igualdad de oportunidades de segmentos importantes del alumnado. Como varios especialistas han señalado, incluso en esas escuelas en las que se han embarcado en la revisión curricular, en el cambio de los estilos pedagógicos y en una mayor valoración de otras culturas, todavía existe la posibilidad de encontrar lo que Ramón Flecha ha descrito como «una dinámica sistemática que hegemoniza nuestros principales recursos educativos, encajando los distintos modos de vida» (64). En las páginas que siguen intentaré demostrar que, de hecho, los textos de lectura norteamericanos que aquí analizo pueden convertirse con cierta facilidad en armas de doble filo que, a la vez que promueven cambios muy deseables en la percepción del «Otro Cultural», también restringen sustancialmente los modos de vida e identidades que los más jóvenes pudieran elegir para sí mismos.

Brian Street (2001) nos ha puesto en guardia sobre la estrecha relación que existe hoy en día entre la alfabetización y el nacionalismo, ya que el modelo estándar y hegemónico de alfabetización está claramente al servicio de las políticas de estado. En su opinión, aunque las investigaciones que ofrecen detalles etnográficos para describir «las formas originales en que la gente adapta el proceso de alfabetización a sus intereses y preocupaciones» (430) son importantes, nunca debiéramos olvidar que este proceso está unido estrechamente a las estructuras culturales y de poder de la sociedad. En consecuencia, existe una necesidad imperiosa de indagar cómo la alfabetización se encuentra ligada a las instituciones y las ideologías de la comunicación en el mundo contemporáneo. Sería una negligencia imperdonable no estudiar las maneras en que los valores y discursos hegemónicos se cuelan en todo tipo de prácticas educativas, ya que es en este terreno donde seguramente encontraremos los estereotipos etnocéntricos más habituales y actitudes que

derivan directamente de algunas nociones clave del pasado, como la de la «gran división» entre naciones civilizadas y primitivas. Giroux ha sostenido acertadamente que estos discursos han creado fronteras en la cultura occidental que giran sobre los ejes del poder y la diferencia: «No sólo se trata de fronteras físicas, sino también culturales, que han sido construidas históricamente y organizadas socialmente dentro de los mapas de reglas y normas que en cada caso limitan o favorecen determinadas identidades, capacidades personales y formaciones sociales» (136). Así pues, existen toda una serie de ideales y estándares de éxito —que quedan marcados inconscientemente en textos y formas de enseñanza— que van a regular y a definir la clase de pensamientos y comportamientos que la comunidad dominante privilegia.

Los libros de McGraw-Hill no se escapan, por supuesto, a la influencia del sistema de valores que la mayoría de los norteamericanos utilizan para dar sentido a su vida y la de los demás¹³. Así, no es preciso escarbar demasiado detrás de la fachada de tolerancia, diversidad y respeto para encontrar claros ejemplos de un sistema de valores monolítico y monocultural que sirve de andamiaje a la mayoría de los comportamientos y las metas que se presentan en las narraciones. Incluso en aquellos relatos en que los personajes y estilos de vida pertenecen claramente a otras tradiciones culturales, es fácil encontrarnos con formas de ver el mundo y expectativas que han surgido claramente del sistema de valores de la cultura predominante: el éxito individual, la competitividad, la presión del tiempo, los métodos científicos, etc. En «The Roundup at Rio Ranch» (2.º curso) y «Gluskabe and the Snow Bird» (4.º curso), dos chicos de ascendencia hispana y nativo-americana, respectivamente, hacen frente a algunas de las pruebas más duras en su transición de la infancia hacia una cierta madurez. Aunque el primero de ellos es un relato muy realista y el segundo una adaptación de un cuento popular indio, ambos se caracterizan por mostrar una estructura que recuerda a la del viaje iniciático, tan común en el canon occidental. Si bien es cierto que ambas narraciones incorporan información muy interesante acerca de las costumbres y estilos de vida de las dos comunidades minoritarias, sería más complicado dilucidar si, de hecho, las acciones de Antonio y Gluskabe responden a las creencias y valores de su gente. El hecho de que ambos personajes parezcan estar más preocupados por sus triunfos personales y los resultados materiales apuntan a que probablemente han sido «reinventados» en lo que Macedo llama «un modelo de acu-

¹³ La colección de ensayos *The American Cultural Dialogue and its Transmission* (London: Falmer P, 1990), editada por G. Spindler y L. Spindler, presenta varios trabajos imprescindibles para entender este sistema de valores.

mulación de información cultural velada basado en una selección de rasgos de la cultura occidental...» (117). Cualquiera medianamente familiarizado con estas culturas minoritarias se sentirá un tanto desconcertado por la ausencia de objetivos colectivos y la reducida presencia de elementos espirituales. Pero claro, también conviene sopesar hasta qué punto estos valores son compatibles con los promovidos por la cultura mayoritaria. En su estudio ya clásico sobre la orientación y el asesoramiento a través de las barreras culturales, Sue (1981) demostraba lo difícil que resulta para los educadores y orientadores superar los sesgos ocasionados por sus valores, en especial cuando aún hay mucha literatura que los sigue reforzando. Por este motivo, los profesores multiculturales y transformadores tienen la responsabilidad de poner sobre la mesa de debate los problemas y cuestiones que estos materiales generen, así como de luchar contra sus propios prejuicios.

Pero aún más perniciosos que la imposición, a menudo inconsciente, del sistema de valores mayoritario son los casos en los que representaciones e imágenes se utilizan por los profesores para inculcar determinadas ideologías. Curiosamente, estos pseudo-lavados de cerebro no parecen ocurrir con tanta asiduidad en el sistema educativo vasco debido a que los textos incluyen historias cuyos personajes —con frecuencia animales o personas muy extrañas— y peripecias quedan bastante alejados de las experiencias diarias de los niños. Incluso el libro de 6.º curso de Santillana incluye principalmente diferentes tipos de cuentos —de terror, populares, mágicos, fantásticos, etc.—, los cuales difícilmente pueden encasillar a los personajes en ocupaciones determinadas o crear unas expectativas de acuerdo a su condición social, su género o sus diferencias étnicas. Es cierto que estos relatos más imaginativos excluyen la posibilidad del estudio de asuntos socio-culturales candentes, pero también es evidente que sólo un profesor extremadamente manipulador sería capaz de encontrar la manera de utilizar estos materiales para diseminar estereotipos negativos o prejuicios raciales. Aunque, como afirma Trueba, los profesores siempre actúan como agentes de cambio culturales y, en consecuencia, «pueden transformar o perpetuar el orden social existente [...] por medio del proceso de transmisión cultural» (1), siempre es más difícil hacer que el alumnado vea la realidad a través de un prisma ideológico o ético determinado si los materiales pedagógicos no mediatizan claramente sus ideas. Por el contrario, los textos de lectura norteamericanos contienen representaciones que pueden ser transformadas con cierta facilidad en mensajes degradantes dirigidos a los pequeños de otras culturas para ponerles al tanto de sus restringidas oportunidades en el sistema social. Así por ejemplo, fragmentos como «Teammates» (4.º curso) y «Opera, Karate, and Bandits» (6.º curso)

pueden ser manipulados convenientemente para consolidar nociones tales como que los afro-americanos están especialmente dotados para destacar en los deportes o que los orientales son invariablemente maestros de las artes marciales. Por supuesto, si el instructor trata estas generalizaciones con naturalidad, es muy probable que resulten totalmente inofensivas para la auto-imagen y los procesos identitarios de los alumnos de color y los asiáticos. Pero, por otro lado, si estereotipos de este tipo caen en manos de algún profesor poco competente, que simplemente transmite manidas imágenes sociales, se pueden convertir en el medio más efectivo de conseguir que los alumnos de minorías permanezcan en los espacios segregados y marginales que han ocupado históricamente. Para evitar que esto ocurra, Korn propone que «las escuelas [y los profesores] se ocupen de identificar y hacer explícitas las presunciones subyacentes y las expectativas de la cultura dominante y de analizar cómo éstas son negociadas en el contexto de la cultura de cada escuela en particular» (6). Sólo un análisis constante y riguroso de este tipo puede garantizar que las imágenes estereotipadas y caricaturescas, aún bastante frecuentes, de ciertos grupos raciales/étnicos en nuestra sociedad no van a ser transmitidas a las generaciones más jóvenes.

Por último, como ya señalaba anteriormente, los esfuerzos por proyectar una imagen mejorada o romántica del «Otro Cultural» pueden resultar tan dañinos a largo plazo como los de presentarlo en los degradantes roles del pasado. Friedman (2001) y otros expertos han venido manteniendo que los niños de otras culturas aprenden a enorgullecerse de su identidad étnica cuando sus padres y profesores celebran fiestas como el cumpleaños de Martin L. King o el Año Nuevo chino, o cuando participan activamente apoyando a organizaciones relacionadas con sus raíces culturales. Por supuesto, todas estas actividades tienen el propósito de construir puentes entre las culturas que los niños aprenden en casa y en la escuela. Además, ha quedado ampliamente demostrado que los alumnos de esas culturas se implican mucho más en sus tareas de alfabetización cuando éstas están relacionadas con aspectos de su legado cultural y sus problemas diarios. No obstante, a pesar de esta influencia positiva en la construcción de su identidad cultural y en una integración más fluida en la sociedad receptora, también existen algunos peligros asociados al excesivo énfasis que a veces se pone en los logros y las virtudes singulares de cualquier grupo humano. Como ha explicado Bursztyn, «Una celebración irreflexiva de las prácticas y costumbres de otras culturas [...] genera puntos ciegos en lo que respecta a la protección de los derechos individuales, ya que las distintas tradiciones culturales poseen una definición operativa diferente de lo que es la liber-

tad personal» (193). De hecho, mientras a la gran mayoría de los niños les encanta conocer más en profundidad su cultura y lengua materna, siempre hay algunos otros que no se sienten demasiado identificados con las penurias históricas o las costumbres ancestrales de su gente. Para estos últimos, puede resultar, no sólo ilógico e irrelevante, sino incluso perjudicial organizar en las aulas exaltaciones de algunas figuras históricas o de rituales relacionados con su herencia cultural. El texto de 4.º curso de McGraw-Hill presenta, por ejemplo, dos fragmentos de ficción histórica («Baseball Saved Us» y «A Place Called Freedom») que recuerdan a grupos concretos algunos de los capítulos más dolorosos de su reciente historia colectiva. Obviamente, leer sobre cómo los japoneses-americanos pasaban su tiempo en los campos de reclusión durante la Segunda Guerra Mundial o sobre cómo un grupo de esclavos liberados crearon un asentamiento «all-black» en el sur antes de la Guerra Civil norteamericana son ejercicios interesantes que dotan a los alumnos con versiones alternativas de la historia de la nación. Sin embargo, en el momento en que el profesor comienza a usar estos materiales para promover actitudes excesivamente radicales, el propósito original de los relatos suele desvanecerse. Appiah (1992), en su excelente análisis de la presencia africana en la filosofía occidental, ha explicado que las representaciones de las culturas minoritarias sólo son positivas si se consigue un equilibrio entre la recuperación de la memoria histórica de la gente y las aspiraciones futuras de los nuevos miembros de esas comunidades. Los profesores multiculturalistas debieran ser conscientes, por lo tanto, de que los jóvenes de otras culturas pasan con frecuencia por procesos de construcción identitaria que se ven influidos no sólo por su entorno cultural, sino también por muchos factores e intereses que no tienen nada que ver con ese entorno. Por lo tanto, dar demasiada importancia a los logros o los sufrimientos históricos de una comunidad puede llegar a ser contraproducente, ya que llevadas a sus extremos, éstas prácticas resultan paradójicamente excluyentes.

4. Conclusiones

Este trabajo ha intentado demostrar que la comparación de los textos de lectura usados en escuelas de Educación Primaria en dos países con historias de inmigración y relaciones interétnicas muy diferentes puede ser un importante primer paso en la transformación de los currículos escolares y los métodos de enseñanza. Aunque todos estaríamos de acuerdo en que el proyecto de alfabetización de niños procedentes de otras culturas debiera ser una de las principales prioridades

de cualquier sociedad multicultural, resulta también evidente que no todos los especialistas coinciden en los medios que habríamos de utilizar para lograr ese fin. Mi estudio ha puesto de manifiesto que, aunque el Departamento Vasco de Educación se ha fijado los siguientes objetivos: a) incluir contenidos referidos a otras culturas; b) utilizar elementos culturales distintos en las actividades didácticas; c) reflejar en la vida del centro la presencia de otras culturas; d) facilitar el acceso a las culturas minoritarias; [...]» («Programa» 6), los libros de lectura utilizados en muchas escuelas del PV difícilmente van a ayudar a alcanzar esos objetivos. Como ya he dicho anteriormente, el hecho de que exista una auténtica obsesión por utilizar los métodos tradicionales de evaluación de la lectura y escritura y el reducido nivel de comunicación que se da entre los profesores de las distintas asignaturas son obstáculos que habrá que superar si de verdad se quieren ver cambios significativos en un futuro inmediato. En este sentido, el análisis de los materiales de lectura y las actividades en grupo que los libros norteamericanos proponen pueden proporcionarnos algunas ideas muy interesantes sobre los déficits de los recursos para la enseñanza y el sistema educativo, en general, en el PV. Mis comentarios han dejado claro que, debido a la variedad cultural de los textos seleccionados, la naturaleza interdisciplinar de una parte de la enseñanza, y el carácter más funcional/instrumental que se le da a la alfabetización, los educadores del PV harían bien en imitar algunos de los métodos y principios presentes en los textos de lectura americanos. Por otro lado, la segunda parte del artículo se ha centrado en algunas de las limitaciones o elementos más negativos que se observan en esos mismos textos. Es evidente a este respecto que, dependiendo del sistema de valores y la formación del profesorado, los libros de McGraw-Hill pueden convertirse, alternativamente, en una valiosa herramienta de enseñanza intercultural o en un arma peligrosa, capaz de perpetuar los más perniciosos prejuicios y estereotipos culturales. Teniendo en cuenta todo lo expuesto, podríamos concluir que esta comparación ha resultado muy útil a la hora de llegar a discernir qué tipos de cambios son necesarios y urgentes en el currículo de la Educación Primaria en nuestro país y cuáles no debieran producirse nunca.

Bibliografía

- APPIAH, K.A. (1992): *In my Father's House*. Oxford: Oxford UP.
- APPLEBEE, A.N. (1991): «Literature: Whose Heritage?» *Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices, and Policies*. Ed. E.H. Hiebert. New York: Teachers College Press. 228-236.

- AU, K.H. (1993): *Literacy Instruction in Multicultural Settings*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- BANKS, J.A. (1988): *Multiethnic Education: Theory and Practice*. 2nd Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- BOURDIEU, P. and J.-C. PASSERON (1977): *Reproduction: In Education, Society, and Culture*. Trans. Richard Nice. London and Beverley Hills: Sage Publications.
- BURSZTYN, A. (2002): «Conclusion: Reflections on Collective Identities.» *Rethinking Multicultural Education: Case Studies in Cultural Transition*. Ed. Carol Korn & Alberto Burszty. Westport, CN, and London: Bergin and Garvey. 185-196.
- COLES, G. (1998): *Reading Lessons: The Debate over Literacy*. New York: Hill and Wang.
- COLES, R. (1999). «A Lesson from History: On Courage.» *The American Values Reader*. Ed. Harvey S. Wiener and N. Eisenberg. Boston and London: Allyn and Bacon. 97-104.
- CUMMINS, J. (1989): *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- CUSHNER, K. (ed.) (1998): *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- DELGADO-GAITAN and H.T. TRUEBA (1991): *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. London: Falmer Press.
- FLECHA, R. (1994): «Las nuevas desigualdades educativas.» *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Manuel Castells et al. Barcelona: Ediciones Paidós.
- FRIEDMAN, B.B. (2001): *What Teachers Need to Know about Children at Risk*. New York: McGraw-Hill.
- FULLINWIDER, R.F. (1996): *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*. Cambridge and New York: Cambridge UP.
- GARCÍA, J. (1996): «Escuela y diversidad. Reflexiones para acercarnos a una escuela de todos y una escuela para cada uno.» *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades*. Ed. Francisco Delgado. Madrid: Actas Congreso de CEAPA. 93-103.
- GIROUX, H.A. (1992): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York and London: Routledge.
- GOODMAN, Debra (2001): «Living (and Teaching) in an Unjust World.» *Living and Teaching in an Unjust World: New Perspectives on Multicultural Education*. Ed. Wendy Goodman. Portsmouth, NH: Heinemann. 1-25.
- GOLLNICK, D.M. and P.C. CHINN (1990): *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. 3rd Edition. Columbus, OH: Merrill Publishers.
- GRAFF, G. (1992): *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflict Can Revitalize American Education*. New York: W.W. Norton.
- HABERMAS, J. (1982): «The Entwinement of Myth and Enlightenment.» *New German Critique*, 9.3: 13-30.
- HIRSCH, E.D., Jr. (1987): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Houghton Mifflin Company.
- KINCHELOE, J. (2002): «Exploring a Transformative Multiculturalism-Justice in a Zeitgeist of Despair.» *Rethinking Multicultural Education*. Eds. Carol Korn and Alberto Burszty. ix-xxv.

- KNOWLES, C. (2003): *Race and Social Analysis*. London: Thousand Oaks.
- KORN, C. (2002): «Introduction: Cultural Transitions and Curricular Transformations.» *Rethinking Multicultural Education: Case Studies in Cultural Transition*. Ed. Korn and Bursztyjn. Westport and London: Bergin and Garvey. 1-11.
- KOZOL, J. (1991): *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. New York: Harper Perennial.
- MACEDO, D. (1999): «Our Common Culture: A Poisonous Pedagogy.» *New Critical Perspectives on Education*. Manuel Castells et al. Lanham, Boulder, New York and Oxford: Rowman and Littlefield Publ. Inc., 117-132.
- MARCHESI, A. y E. MARTÍN (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- NIETO, S. (1999): *The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- OLSON, D. and N. TORRANCE (2001): «Preface» and «Conceptualizing Literacy as a Personal Skill and as a Social Practice.» *The Making of Literate Societies*. Oxford: Blackwell Publishers. x-xiii and 3-18.
- «Programa para la atención del alumnado inmigrante.» (2004). Vitoria-Gasteiz: Dpto. de Educación. Eusko Jaurlaritz/Gobierno Vasco.
- REYNOLDS, D. (1994): «School Effectiveness and Quality in Education.» *Improving Education. Promoting Quality in Schools*. Ed. P. Ribbins and E. Burrigde. London: Casell.
- ROMO, Jaime et al. (2004). *Reclaiming Democracy: Multicultural Educators' Journey Toward Transformative Teaching*. Upper Saddle River, NJ, and Columbus, OH: Pearson Education Inc.
- ROSE, M. (1989): *Lives on the Boundary: A Moving Account of the Struggles and Achievements of America's Educationally Unprepared*. New York: Penguin Books.
- STREET, B. (2001): «The New Literacy Studies.» *Literacy: A Critical Sourcebook*. Ed. Ellen Cushman et al. Boston and New York: Bedford/St. Martin's. 430-442.
- SUE, D.W. (1981): *Counseling the Culturally Different: Theory and Practice*. New York: John Wiley and Sons.
- TAYLOR, D. and C. DORSEY-GAINES (1988): *Growing up Literate: Learning from Inner-City Families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- TRUEBA, H.T. (1988): «Peer Socialization among Minority Students: A High School Dropout Prevention Program.» *School and Society: Learning Content through Culture*. Ed. Henry T. Trueba and Concha Delgado-Gaitán. New York, Westport and London: Praeger Publishers. 201-217.
- WIEVIORKA, M. (1995): *The Arena of Racism*. London: Sage Publishers.
- ZIZEC, S.; E. LACLAU and J. BUTLER (2000): *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*. London and New York: Verso.

9.

Inmigración y mercado laboral en la CAPV. Creación de empresas: ¿vía de integración en la sociedad de acogida?

Nahikari Irastorza Arandia

Universidad de Deusto - San Sebastián
Doctoranda - Facultad de Humanidades
nahika1@yahoo.com

Iñaki Peña Legazkue

Universidad de Deusto. San Sebastián.
ESTE, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
ipena@ud-ss.deusto.es

Introducción

La inmigración es un fenómeno que cada vez está adquiriendo una mayor relevancia en el ámbito internacional. Los países europeos están teniendo dificultades para acoger a personas procedentes de países económicamente menos avanzados. Por consiguiente, la *integración* de los inmigrantes constituye uno de los principales retos a los que se están enfrentando los países de la Unión Europea y, por tanto, España y la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante, CAPV).

Una de las principales vías hacia la participación social de los inmigrantes es su participación en el mercado laboral. Durante el último decenio el porcentaje de trabajadores extranjeros en España se ha visto incrementado de manera considerable. La presencia de trabajadores inmigrantes es evidente en aquellos sectores caracterizados por sus precarias condiciones laborales, es decir, los servicios, la construcción y la

agricultura. Una de las alternativas al desempleo y a las citadas condiciones laborales en las que trabajan gran cantidad de inmigrantes es el autoempleo. La creación de empresas por emprendedores inmigrantes o *ethnic entrepreneurship* ha sido un tema muy estudiado tanto en los Estados Unidos como en Europa, pero no así en España (probablemente, debido al hecho que se trata de un fenómeno reciente y a que el inicio de una actividad empresarial es un proceso que requiere un tiempo previo de aprendizaje). Sin embargo, al contrario que otros estudiosos del tema no entendemos la empresa creada por emprendedores inmigrantes como un tipo de empresa particular y diferente al resto; aunque sí observamos algunas limitaciones y ventajas que caracterizan al emprendedor inmigrante por el hecho de emprender una actividad empresarial en un país en el que es extranjero, por proceder de una cultura distinta a la mayoritaria del país de acogida y por la experiencia adquirida como consecuencia de haber vivido en diferentes países. Por consiguiente, abordaremos el tema desde un punto de vista económico y social utilizando los términos *inmigración y creación de empresas* en lugar de *ethnic entrepreneurship*.

En el presente capítulo se propone la creación de empresas como posible vía de integración de inmigrantes en la sociedad de acogida. Para ello, partiremos del diagnóstico de la situación laboral de los trabajadores extranjeros en España y, especialmente, en la CAPV. A continuación presentaremos los factores que pueden influir en el éxito de tales empresas y su posible relación con la participación social de los inmigrantes. Por último, presentaremos las conclusiones más relevantes de nuestro análisis y las propuestas para futuros trabajos de investigación.

1. Inmigración y Mercado Laboral en la CAPV

1.1. La Inmigración en España

La presencia de inmigrantes en las ciudades europeas se está haciendo cada vez más notoria. A pesar de que el porcentaje de personas inmigrantes sobre el total de la población en España y, por ende, en la Comunidad Autónoma Vasca (4,1 % y 1,4 %, respectivamente)¹ no es tan elevado como en otros países europeos como Alemania, Francia o

¹ Se trata de porcentajes referentes al año 2003, a los que habría que añadir el 30% de inmigrantes ilegales sobre el total de extranjeros calculado por el Observatorio Permanente de la Inmigración en septiembre de 2004. (Aún no se conocen las estimaciones sobre la cifra de irregulares tras el proceso de normalización.)

el Reino Unido (ver tabla 1), en los últimos años este porcentaje está creciendo a un ritmo acelerado.

Tabla 1

Población inmigrante en países de la UE según procedencia (%)

	UE	Extra-comunitarios	Total
Bélgica	5,3	2,9	8,2
Alemania	2,2	6,5	8,7
<i>España</i>	1,5	2,6	4,1
Francia	2,0	3,8	5,8
Luxemburgo	32,5	5,2	37,7
Austria	1,4	7,5	8,9
Suecia	1,6	3,3	4,9
Reino Unido	1,6	3,0	4,6
<i>CAPV</i>	0,7	0,7	1,4
Araba	0,9	1,9	2,8
Bizkaia	0,6	0,4	1,0
Gipuzkoa	0,7	0,6	1,3

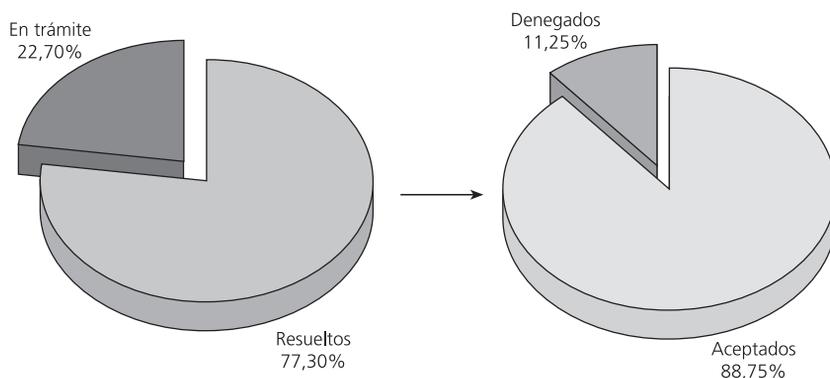
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2004).

Tras el proceso de regularización de los inmigrantes ilegales que ha tenido lugar en España entre febrero y mayo del 2005, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales señala que, de las 690.679 peticiones cursadas y del 77,30 % resueltas en dicho período a día 26 de julio constaban 473.832 autorizaciones concedidas, esto es, el 88,75 % del total de expedientes resueltos. El 22,70 % de las peticiones restantes sigue pendiente de resolución (ver gráfico 1 en página siguiente). Madrid y Cataluña han sido las comunidades donde más solicitudes se han presentado (170.784 y 138.537, respectivamente).

En el caso de la CAPV el número de solicitudes asciende a 13.171 repartidos de la siguiente manera: 8.138 en Bizkaia, 3.341 en Gipuzkoa y 1.692 en Araba. De las 13.171 solicitudes presentadas, a 26 de julio de 2005, constaban 9.185 resoluciones positivas. En cuanto a la nacionalidad de los extranjeros dados de alta en la seguridad social como consecuencia de dicho proceso, los naturales de Ecuador (88.402), Rumanía (61.211), Marruecos (40.910) y Colombia (35.235) constituyen casi dos tercios del total de altas. Según grupo de edad, los extranjeros de entre 25 y 39 años representan más de la mitad del total de altas (59,92 %) en la seguridad social, dato muy significativo

Gráfico 1

Estado de tramitación de expedientes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

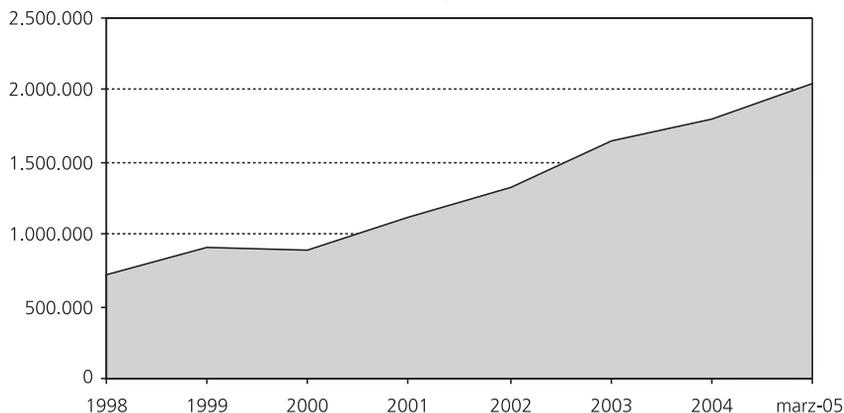
del carácter principalmente económico del actual proceso migratorio; las personas inmigrantes de 40 a 65 y de 16 a 24 años forman los restantes 20,95 % y el 19,50 %, respectivamente. De las altas registradas en la Seguridad Social como consecuencia del proceso de normalización, el régimen del Hogar acogió al 33,98 %, el régimen general de la Construcción al 19,10 %, el Agrario al 14,21 % y la Hostelería al 10,40 %.

La inmigración es un fenómeno social que continúa en permanente alza en el continente Europeo. El gráfico 2 muestra el rápido incremento que ha tenido la población extranjera en España durante los últimos siete años, la cual se ha visto casi multiplicada por tres desde los 719.647 extranjeros de 1998. El número de inmigrantes con tarjeta o permiso de residencia registrados en marzo de 2005 en España asciende a 2.054.453, lo que supone un incremento interanual del 17,94 % respecto a marzo del 2004 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). A diferencia de periodos de inmigración anteriores, el fenómeno actual lo protagonizan personas que, en su mayoría, poseen un nivel educativo más alto y que llegan a nuestros países en busca de oportunidades que sus países de origen no pueden ofrecerles.

En cuanto al origen de la población inmigrante en España, en marzo de 2005 los inmigrantes latinoamericanos constituían el grupo más extenso con un porcentaje del 32,93 % sobre el total de la población extranjera; le seguían de cerca los inmigrantes de la Europa

Gráfico 2

Evolución de la población inmigrante en el Estado español



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2004) y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

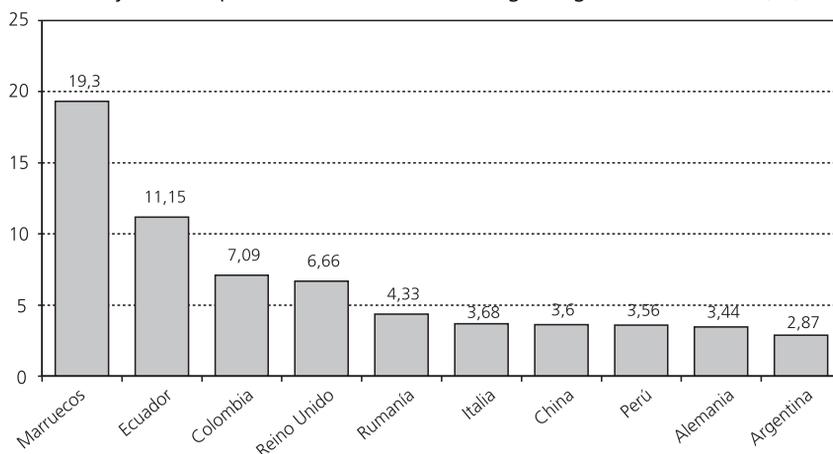
Comunitaria (25,49 %) y los africanos (24,90 %); los europeos no comunitarios (8,66 %), los asiáticos (7,13 %) y, en último lugar, los norteamericanos (0,83 %) y los naturales de Oceanía (0,06 %) formaban el grupo menos numeroso (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2005).

Según nacionalidad, los colectivos mayoritarios eran el marroquí (con 396.668 personas), el ecuatoriano (229.050), el colombiano (145.656) y el británico (136.766); seguidos por el rumano (con 88.940 personas), el italiano (75.636), el chino (73.936), el peruano (73.145), el alemán (70.774) y el argentino (59.008). Los incrementos porcentuales de población más elevados de diciembre de 2004 a marzo de 2005 se dieron entre los polacos (15,37 %), bolivianos (8,13 %), rumanos (6,68 %), británicos (6,61), uruguayos (6,58 %), colombianos (6,03 %) y argentinos (5,01) (ver gráfico 3 en página siguiente) (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2005).

En relación con la comunidad autónoma de residencia, Cataluña, Madrid, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Canarias acogen al 73,36 % de los extranjeros con autorización de residencia; dato que no resulta extraño si tenemos en cuenta que Madrid y Barcelona son las dos ciudades principales del Estado, que el tipo de mano de obra requerido en las citadas comunidades no es especializada y que las zonas más accesibles por cercanía geográfica para los inmigrantes africanos son Andalucía, Valencia o Canarias.

Gráfico 3

Extranjeros con permiso de residencia en vigor según nacionalidad (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

Respecto al género, en la tabla 2 se aprecia que el 54 % de los extranjeros con autorización de residencia en vigor en marzo del 2005 eran varones y el 46 % mujeres. Según sexo por continente, en el colectivo latinoamericano eran mayoritarias las mujeres —destacan las mujeres brasileñas con un porcentaje del 70,46 % sobre el total de personas procedentes de Brasil—, mientras que en el resto de los colectivos los hombres constituyen el grupo mayoritario, especialmente en los nacionales de Pakistán (85,61 %) y de Senegal (79,43 %).

Según grupo de edad, destacan los extranjeros de entre 16 y 64 años, los cuales constituyen el 80,90 % del total. Los jóvenes de 0 a 15 años formaban el 13,67 % y, en último lugar, constaban los mayores de 64 años con un porcentaje del 5,43 %. La media de edad, tanto en mujeres como en varones, era de 34 años. El hecho de que prevalezcan los inmigrantes en edad laboral confirma nuevamente que los extranjeros salen de sus países de origen en busca de nuevas y mejores oportunidades de trabajo.

El porcentaje de inmigrantes dados de alta en la Seguridad Social sobre el total de altas a 31 de diciembre de 2003 ascendía a 5,92 %. El 34,42 % del cual lo componía el colectivo sudamericano, el 22,35 % procedía del Espacio Económico Europeo (en adelante, EEE), el 11,48 % del resto de países europeos, el 24,3 % era africano, el

Tabla 2

Extranjeros con permiso de residencia en vigor según comunidad autónoma por sexo, grupo y media de edad (2005)

	Total	Sexo (%)		Grupo de edad				Media edad
		Mujer	Hombre	0-15 años	16-64 años	Más de 64	No consta	
Andalucía	240.475	46,54	53,46	26.418	190.500	23.508	49	38
Aragón	57.865	41,02	58,98	9.001	48.069	794	1	30
Asturias	17.422	52,67	47,33	1.756	14.855	809	2	35
Baleares	95.565	48,18	51,82	11.718	76.980	6.867		36
Canarias	131.566	48,64	51,36	12.772	107.484	11.295	15	38
Cantabria	14.540	49,84	50,16	1.405	12.684	451	—	33
Castilla-La Mancha	54.455	43,90	56,10	9.194	44.538	720	3	30
Castilla y León	59.824	48,20	51,80	8.573	49.988	1.254	9	32
Cataluña	470.991	43,58	56,42	78.047	379.057	13.853	34	31
Com. Valenciana	237.679	46,20	53,80	27.117	177.451	33.106	5	40
Extremadura	19.643	42,20	57,80	3.734	15.117	791	1	32
Galicia	45.224	51,21	48,79	4.727	37.895	2.600	2	36
Madrid	424.045	48,76	51,24	58.441	355.699	9.846	59	32
Murcia	94.216	37,54	62,46	14.644	76.660	2.908	4	31
Navarra	25.783	44,73	55,27	4.339	21.110	332	2	30
País Vasco	39.309	46,62	53,38	4.698	33.365	1.241	5	33
La Rioja	16.226	41,31	58,69	3.128	12.899	199	—	29
Ceuta	2.430	51,67	48,33	227	2.079	124	—	36
Melilla	4.052	55,96	44,04	730	3.131	191	—	32
No consta	3.143	48,52	51,48	87	2.442	614	—	45
Total	2.054.453	46,00	54,00	280.756	1.662.003	111.503	191	34

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

6,82 % asiático, el 0,56 % norteamericano y el 0,06 % provenía de Oceanía. El 69,57 % del total de los trabajadores extranjeros afiliados figuraba dentro del Régimen General, el 10,47 % era autónomo, y el resto constaba en los regímenes especiales Agrario (12,25 %), Empleados de hogar (7,37 %), Trabajadores del Mar (0,28 %) y el régimen de Minería y Carbón (0,07 %). De los 14.668.063 contratos registrados en España en el 2003, 1.539.547, es decir, el 10,50 % sobre el total de contratos, correspondía a trabajadores extranjeros. El 81,46 % de los contratos extranjeros fue realizado a trabajadores inmigrantes de entre 25 y 54 años y la mayoría de ellos (68,68 %) era del sexo masculino. Los latinoamericanos figuraban como los más contratados (36,26 % sobre el total de los inmigrantes contratados), seguidos por los africanos (32,22 %), los procedentes del EEE (14,49 %), el resto de los países

Europeos (11,26 %) y, en último lugar, los asiáticos (5,23 %) (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

En cuanto al nivel educativo de los contratos registrados a inmigrantes en el 2003, la mayoría había cursado estudios secundarios (75,84 % del total de inmigrantes contratados), el 14,83 % no había finalizado los estudios primarios, el 6,62 % era analfabeto, el 2,04 % tenía estudios universitarios y el restante 0,67 % eran técnicos profesionales superiores. Según contratos por actividad, más de la mitad de los inmigrantes era contratada en el sector de los servicios (54,12 %), la construcción (20,76 %), la agricultura (18,37 %) y la industria (6,75). El 90,8 % de los contratos registrados en el 2003 era de carácter temporal y el 9,2 % indefinido (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

Respecto al número de extranjeros demandantes de empleo, a 31 de diciembre de 2003 constaban 141.251, esto es, el 4,45 % sobre el total de demandantes. La media de edad de los demandantes extranjeros era de 36 años y demandaban empleo en el sector de los servicios (53,88 % sobre el total de demandantes extranjeros), la construcción (15,55 %), la industria (7,41 %) y en agricultura y pesca (6,72 %). El 81,2 % había finalizado los estudios secundarios, el 14,32 % tenía estudios primarios incompletos, el 2,95 % poseía título universitario, el 0,8 % era analfabeto y el 0,73 % había cursado estudios técnicos profesionales superiores. Por último, el origen de los demandantes de empleo coincide con el origen de los extranjeros más contratados. Los latinoamericanos (34,77 % sobre el total de demandantes extranjeros) y los africanos (33,36 %) fueron los que más empleo demandaron, seguidos por los procedentes del EEE (20,55 %) y del resto de países de Europa (8,02 %) y los asiáticos (2,66 %).

1.2. *Inmigración y Mercado Laboral en la CAPV*

Debido a la crisis económica sufrida por el País Vasco a inicios de la década de los 90 y debido a las características estructurales de su economía —donde ha predominado el sector industrial— el saldo migratorio ha sido negativo hasta 1999. Sin embargo, tal y como muestra la tabla 3, durante los últimos siete años el número de inmigrantes ha sufrido un incremento importante, pasando de los 16.995 extranjeros en 1998 a los 39.309 actuales.

Bizkaia (con un 50,20 %) sigue siendo la provincia que acoge a la mayoría de los inmigrantes, seguida de Araba (27,57 %) y Gipuzkoa (22,23 %), fenómeno fácilmente comprensible si tenemos en cuenta que el área metropolitana de Bilbao, una de las principales ciudades del Estado, abarca casi la mitad de la población de toda la comunidad au-

Tabla 3

Evolución de extranjeros con tarjeta o permiso de residencia en la CAPV

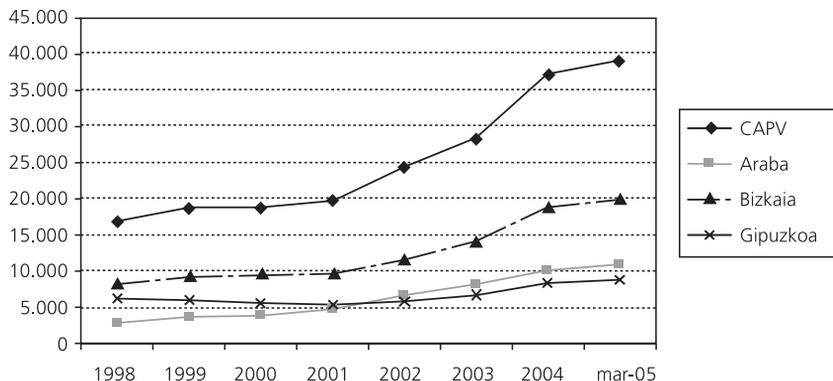
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Mar-05
CAPV	16.995	18.622	18.822	19.515	24.201	28.600	37.150	39.309
Araba	2.747	3.471	3.886	4.630	6.630	7.978	10.063	10.841
Bizkaia	8.105	9.110	9.288	9.493	11.679	13.972	18.810	19.728
Gipuzkoa	6.143	6.041	5.648	5.392	5.892	6.650	8.277	8.740

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2004) y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

tónoma. Sin embargo, Araba era, en diciembre de 2003, el territorio histórico que presentaba la mayor proporción de extranjeros con un 2,73 % sobre el total de la población que dobla el 1,24 % de Bizkaia y el 0,98 % de Gipuzkoa (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004). El Gráfico 4 muestra el notable incremento que ha tenido lugar en Araba, donde la población inmigrante se ha visto multiplicada por cuatro entre 1998 y 2005. Bizkaia ha sufrido un incremento del 143 %, mientras en Gipuzkoa, el número de extranjeros ha aumentado en un 42 %. El espectacular incremento de la población extranjera de Araba puede ser debido a la importancia del sector agrícola de la provincia, donde existe una demanda de mano de obra no cualificada que

Gráfico 4

Evolución de extranjeros con tarjeta o permiso de residencia en la CAPV



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2004) y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

trabaje a cambio de unos salarios bajos. (Veremos que en Araba, en diciembre de 2003, el régimen especial Agrario albergaba al 22 % de afiliaciones de inmigrantes, es decir, el doble de la media autonómica).

En cuanto al origen de la población inmigrante en la CAPV, la tabla 4 muestra un claro predominio del colectivo latinoamericano, el cual presenta un porcentaje aún mayor que el de la media estatal. El segundo lugar, con un promedio similar al de España, lo ocupan los europeos comunitarios, seguidos de los africanos, los asiáticos, los procedentes de países europeos no comunitarios, los norteamericanos y los procedentes de Oceanía. Este orden difiere de la media estatal en que en España los inmigrantes europeos no comunitarios ocupan el cuarto lugar, por delante de los asiáticos. Según origen por provincias, destaca el colectivo latinoamericano en los tres territorios históricos, aunque en el caso de Gipuzkoa la diferencia de éste respecto a los europeos comunitarios no es tan notable como en los casos de Araba y Bizkaia. Los africanos forman el segundo grupo más extenso de Araba, quienes, a su vez, constituyen el tercero de Gipuzkoa y Bizkaia. El cuarto lugar lo ocupan los procedentes de países europeos no comunitarios en el caso de Araba y Gipuzkoa y los asiáticos en el caso de Bizkaia.

Tabla 4

Extranjeros con tarjeta o permiso de residencia en vigor según continente por provincias (% horizontales)

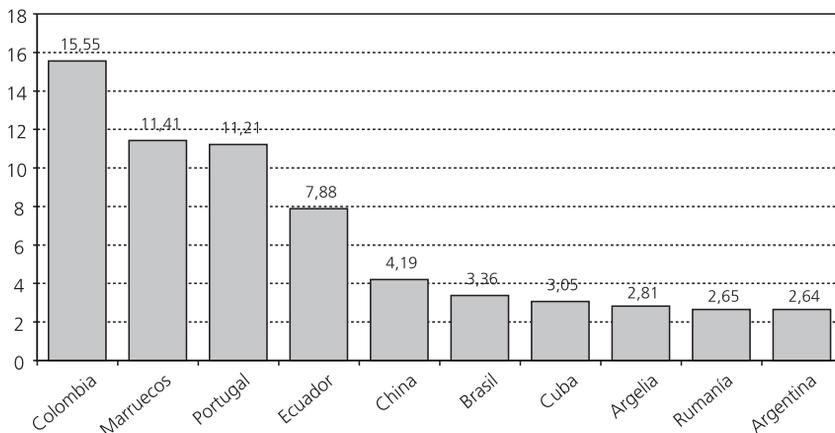
	Europa Comunitaria	Resto Europa	Africa	Latinoamérica	América Norte	Asia	Oceanía	Total
España	25,49	8,66	24,9	32,93	0,83	7,13	0,06	100
CAPV	24,05	5,49	20,63	41,55	1,37	6,66	0,19	100
Araba	16,39	6,64	29,91	40,65	0,58	5,74	0,04	100
Bizkaia	24,77	4,22	17,03	43,67	1,76	8,24	0,25	100
Gipuzkoa	31,91	6,94	17,24	37,88	1,45	4,28	0,25	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

Según nacionalidad, los colectivos mayoritarios proceden de Colombia (con 6.114 personas), Marruecos (4.487), Portugal (4.408), Ecuador (3.099), China (1.649), Brasil (1.322), Cuba (1.200), Argelia (1.104), Rumanía (1.044) y Argentina (1.037) (ver gráfico 5). Las diferencias más significativas respecto a la realidad estatal en cuanto a la nacionalidad de las personas inmigrantes son las siguientes: los marroquíes forman el primer grupo en España mientras los colombianos, duplicando el porcentaje estatal, lo hacen en la CAPV; el colectivo portu-

Gráfico 5

Extranjeros con tarjeta o permiso de residencia en vigor según nacionalidad (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

gués, quien no figura entre los diez primeros de España, es el tercero de la CAPV; el porcentaje español de los procedentes de Ecuador dobla al de la CAPV; los brasileños, cubanos y argelinos figuran entre los diez primeros colectivos de la CAPV pero no del conjunto estatal; y los británicos, italianos, peruanos y alemanes se encuentran entre los diez grupos más numerosos a nivel del Estado pero no a nivel de la CAPV. Los colombianos, marroquíes y ecuatorianos figuran entre los cuatro colectivos más extensos en ambos casos.

En cuanto al género de los inmigrantes de la CAPV, los porcentajes presentados por Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a 31 de marzo de 2005 eran similares a la media estatal: las mujeres constituían el 46,62 % del total y los hombres el restante 53,38 %. Según grupos de edad, el grupo mayoritario lo formaban los extranjeros en edad laboral (84,88 % frente al 80,9 % estatal), el 11,95 % (frente al 13,66 % estatal) los jóvenes hasta los 15 años y el 3,16 % (frente al 5,43 % del Estado) los mayores de 64 años.

El porcentaje de extranjeros registrados en la Seguridad Social sobre el total de los registros en enero de 2004 era del 2,39 %. Este porcentaje varía mucho dependiendo del territorio histórico: Araba, con un 4,39 % sobre el total de personas afiliadas en dicha provincia, duplicaba

los promedios de Gipuzkoa (2,13 %) y Bizkaia (1,91 %), el cual, a pesar de acoger a la mayoría de los inmigrantes de la CAPV, presentaba el índice más bajo (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

Respecto al origen de dichas personas, debemos decir que, a diferencia del Estado español donde el colectivo latinoamericano ocupaba el primer lugar en cuanto a número de afiliados, el 37 % (frente al 22,35 % estatal) del total de afiliados extranjeros en la CAPV era procedente del EEE (destacan los portugueses con más de la mitad de afiliaciones); el 31,9 % (frente al 34,42 % estatal) venía del sur y centro de América, el 18,18 % (6 puntos menos que en España) era de origen africano, el 5,88 % (casi la mitad del porcentaje estatal) procedía de la Europa no comunitaria, el 6,62 % era asiático y el restante 1,09 % venía de Norte América y Oceanía. Según registros por provincias, casi la mitad de los afiliados latinoamericanos en la CAPV (48,59 %) y más de la mitad de los asiáticos (54,09 %) figuraban en Bizkaia; en Araba destacaban los afiliados africanos (37,26 %) y en Gipuzkoa los europeos comunitarios (35,14 %) (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

El 66,93 % del total de trabajadores extranjeros afiliados figuraba dentro del Régimen General (2,64 puntos por debajo de la media estatal), el 11,44 % (en comparación con el 12,41 % estatal) era autónomo, y el resto constaba en los regímenes especiales Agrario (11 % del total de afiliaciones autonómicas frente al 11,97 % de España), Empleados de hogar (9,32 % en comparación con el 11,27 % estatal) y el régimen especial de Trabajadores del Mar (1,30 % frente al 0,28 % del Estado). Por provincias, en Gipuzkoa destacan los Autónomos con 4,69 puntos por encima de la media autonómica, Araba duplica la media autonómica en el régimen Agrario y Bizkaia sobresale en las afiliaciones de Empleados de Hogar (4,75 puntos por encima del promedio de la CAPV) y en las de Trabajadores del Mar (1,03 puntos por encima de la media autonómica).

El porcentaje de contrataciones de inmigrantes se está incrementando año tras año. De los 742.386 contratos registrados en la CAPV en el 2003, 36.038, es decir, el 4,85 % sobre el total de contratos, correspondía a trabajadores extranjeros, mientras el porcentaje de personas contratadas durante ese mismo año ascendía ya a 6,38 %. El 81,06 % de contratos extranjeros se realizó a inmigrantes de entre 25 y 54 años y la mayoría (el 72,54 %) era de sexo masculino. El origen de los inmigrantes más contratados a diciembre de 2003 en la CAPV difiere de la realidad estatal en que los extranjeros contratados procedentes del EEE constituían el 25,49 % del total de los extranjeros contratados en la CAPV hasta diciembre de 2003, cuando la media estatal era de 14,49 % y en que los procedentes del resto de países europeos conformaban el 5,32 %, menos de la mitad de la media estatal, en el caso de

la CAPV. En ambos casos, los latinoamericanos ocupaban el primer lugar con el 33,65 % de las contrataciones extranjeras en el ámbito de la CAPV, seguidos por los africanos (30,38 % en la CAPV) y los asiáticos figuraban en quinto lugar con el 4,37 % sobre el total de contrataciones realizadas a extranjeros a nivel autonómico. (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2003.)

No obstante, la tabla 6 (páginas 236 y 237) muestra un cambio en esta tendencia al ser los inmigrantes procedentes del EEE los más contratados durante el 2003 en la CAPV, seguidos por los latinoamericanos y los africanos procedentes del Magreb y de la región subsahariana. En cuanto al género, los hombres procedentes de la Europa Comunitaria, seguidos por los que vienen del centro y sur de América y del norte de África, fueron los más contratados durante el año 2003; mientras que, en el caso de las mujeres, las procedentes del centro y sur de América ocupan el primer lugar y las europeas comunitarias el segundo (Observatorio Vasco del Mercado de Trabajo LANBIDE, 2004).

Por último, los contratos registrados a trabajadores africanos eran mayoritarios en Araba, las contrataciones realizadas a personas latinoamericanas en Bizkaia y las realizadas a los procedentes del EEE en Gipuzkoa (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

El nivel educativo de las personas inmigrantes que llegan a Europa en busca de oportunidades de trabajo es cada vez más alto. La formación de las personas contratadas en la CAPV a diciembre de 2003 estaba por encima de la media estatal: el 83,42 % había cursado estudios secundarios (frente al 75,84 % estatal), el 7,95 % no había finalizado los estudios primarios (por debajo del 14,83 % estatal), el 3,64 % era analfabeto (casi la mitad del 6,62 % registrado en España), el 3,30 % tenía estudios universitarios (frente al 2,04 % del Estado) y el 1,69 eran técnicos profesionales superiores (en comparación con el 0,67 % estatal) (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

Según contratos por actividad económica, el porcentaje de inmigrantes contratados a diciembre de 2003 en la CAPV tanto en el sector de los servicios (donde se registraba el 57,39 % de los contratos sobre el total de los contratos realizados a personas extranjeras) como en la construcción (25,27 %) apenas presentaba variaciones respecto a las referencias estatales; sin embargo, las contrataciones realizadas en el sector agrícola en España duplicaban a las autonómicas (7,3 %) y los contratos registrados en el sector industrial en la CAPV estaban 3,33 puntos por encima del nivel estatal (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

No obstante, en la tabla 7 (páginas 238 y 239) se aprecia un nuevo cambio en la tendencia de las contrataciones en la CAPV, ya que casi

Tabla 6
Inmigrantes contratados por sexo, edad y zona de procedencia en la CAPV (2003)

	Hombres			Mujeres			Total					
	<24	25-44	>45	Total	<24	25-44	>45	Total	<24	25-44	>45	Total
Sin especificar	0	3	2	5	0	2	0	2	0	5	2	7
Apátrida	4	29	4	37	5	14	2	21	9	43	6	58
Europa 15	1.003	2.809	691	4.503	302	664	120	1.086	1.305	3.473	811	5.589
Oceania	3	22	0	24	0	1	0	1	2	23	0	25
Resto	107	524	104	735	30	150	17	197	137	674	121	932
Europa	101	260	27	388	46	73	8	127	147	333	35	515
China	2	5	0	7	0	0	0	0	2	5	0	7
Japón	63	439	49	551	7	43	16	66	70	482	65	617
Resto Asia	181	943	78	1.202	29	122	8	159	110	1.065	86	1.361
África subsahariana	449	2.139	174	2.762	66	128	11	205	515	2.267	185	2.967
África norte	3	26	6	35	3	29	8	40	6	55	14	75
América norte	530	3.148	321	2.999	392	1.735	237	2.364	922	3.883	558	5.363
América centro/sur												
Total extranjeros	2.445	9.347	1.456	13.248	880	2.961	427	4.268	3.325	12.308	1.883	17.516
Autóctonos	46.314	346.135	20.840	149.886	38.036	73.404	13.377	124.817	68.100	156.136	34.217	274.703
% verticales												
Apátrida	0,16	0,31	0,16	0,27	0,56	0,47	0,46	0,49	0,27	0,34	0,31	0,03
Europa 15	41,02	30,05	47,45	33,99	34,31	22,42	28,10	25,44	39,24	28,21	43,06	0,33
Oceania	0,12	0,23	0,00	0,18	0,00	0,03	0,00	0,02	0,06	0,99	0,00	31,90
Resto Europa	4,37	5,60	7,14	5,54	3,40	5,06	3,98	4,61	4,12	5,47	6,42	0,14
China	4,13	2,78	1,85	2,92	5,22	2,46	1,87	2,97	4,42	2,70	1,85	5,32
Japón	0,08	0,05	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,04	0,00	0,03
Resto Asia	2,57	4,69	3,36	4,15	0,79	1,45	3,74	1,54	2,10	3,91	3,45	3,52
África subsahariana	7,40	10,08	5,35	9,07	3,29	4,12	1,87	3,72	3,30	8,65	4,56	7,77
África norte	18,36	22,88	11,95	20,84	7,50	4,32	2,57	4,80	15,48	0,89	9,82	16,93
América norte	0,12	0,27	0,41	0,26	0,34	0,97	1,87	0,93	0,17	4,18	0,74	0,42
América centro/sur	21,67	33,67	22,04	22,63	44,54	58,59	55,50	55,38	27,72	0,04	29,63	30,61
Total extranjeros	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabla 6
(continuación)

	Hombres			Mujeres			Total					
	<24	25-44	>45	Total	<24	25-44	>45	Total	<24	25-44	>45	Total
	% horizontales											
Apátrida	10,8	78,3	10,8	100	23,8	66,6	9,5	100	15,5	74,1	10,3	100
Europa 15	22,3	62,4	15,3	100	27,8	61,1	11,0	100	23,3	62,1	14,5	100
Oceania	8,3	91,7	0,0	100	0,0	100,0	0,0	100	8,0	92,0	0,0	100
Resto Europa	14,6	71,2	14,1	100	15,2	76,1	8,6	100	14,7	72,3	13,0	100
China	26,0	67,0	7,0	100	36,2	57,5	6,3	100	28,5	49,7	6,8	100
Japón	28,6	71,5	0,0	100	—	—	—	—	28,6	71,5	0,0	100
Resto Asia	11,5	79,7	8,9	100	10,6	65,2	24,2	100	11,5	78,1	10,5	100
África subsahariana	15,1	78,5	6,5	100	18,3	76,8	5,0	100	15,4	78,3	6,3	100
África norte	16,3	77,4	6,3	100	32,2	62,4	5,4	100	17,4	76,4	6,2	100
América norte	15,1	74,2	17,1	100	7,5	72,5	20,0	100	8,0	73,3	18,7	100
América centro/sur	16,3	71,6	10,7	100	16,6	73,4	10,0	100	17,2	72,4	10,4	100
Total extranjeros	18,4	70,6	11,0	100	20,6	69,4	10,0	100	19,0	70,3	10,8	100
Autóctonos	30,9	55,2	13,9	100	30,5	58,8	10,7	100	30,7	56,8	12,5	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del observatorio del Mercado de Trabajo LANBIDE (2004).

Tab a 7
 Contratos registrados por actividad económica y lugar de procedencia en la CAPV (2003)

	Europa comunitaria	Europa no comunitaria	China	Resto Asia	Africa Subsahariana	Africa norte	América centro/sur	Otros	Total
Agricultura, ganadería	756	92	0	52	134	215	225	5	1.479
Industrias manufactureras	359	114	3	115	178	503	527	14	1813
Construcción	2.108	343	62	246	259	1.076	1.154	31	5.279
Comercio	266	65	50	44	66	264	524	18	1.297
Hostelería	322	73	389	67	42	170	978	43	2.064
Servicios empresas (ETT)	486	111	5	64	455	526	1.120	18	2.785
Otros	1292	134	6	29	227	213	835	43	2.799
Total	5.589	932	515	617	1.361	2.967	5.363	172	17.516
<i>% vertical</i>									
Agricultura, ganadería	13,5	9,9	0,0	8,4	9,8	7,2	4,2	2,9	8
Industrias manufactureras	6,4	12,2	0,6	18,6	13,1	17,0	9,8	8,1	10,4
Construcción	38,0	36,8	12	39,9	19,0	36,3	21,5	18,0	30,1
Comercio	4,8	7,0	9,7	7,1	4,8	8,9	9,8	10,5	7,4
Hostelería	5,8	7,8	75,5	10,9	3,1	5,7	18,2	25,0	11,8
Servicios empresas (ETT)	8,7	11,9	1,0	10,4	33,4	17,7	21,0	10,5	15,9
Otros	23,1	14,3	1,2	4,7	16,7	7,2	15,6	25,0	16,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 7
(continuación)

	Europa comunitaria	Europa no comunitaria	China	Resto Asia	Africa Subsahariana	Africa norte	América centro/sur	Otros	Total
<i>% horizontal</i>									
Agricultura, ganadería	51,1	6,2	0,0	3,5	9,1	14,5	15,2	0,3	100
Industrias manufactureras	19,8	6,3	0,2	6,3	9,8	27,7	29,1	0,7	100
Construcción	40,0	6,5	1,2	4,7	4,9	20,4	21,9	0,6	100
Comercio	20,5	5,0	3,9	3,4	5,1	20,4	40,4	1,4	100
Hostelería	15,6	3,5	18,8	3,2	2,0	8,2	47,4	2,1	100
Servicios empresas (ETT)	17,5	4,0	0,2	2,3	16,3	18,9	40,2	0,6	100
Otros	46,1	4,8	0,2	1,0	8,1	7,6	29,8	1,5	100
Total	31,9	5,3	2,9	3,5	7,8	16,9	30,6	1,0	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio del Mercado de Trabajo LANBIDE (2004).

un tercio de los contratos realizados durante el 2003 fue registrado en el sector de la construcción, el 15,9 % fue mediado por ETTs, el 11,8 % se realizó en la hostelería y el 10,4 % en industrias manufactureras. Entre los contratados en agricultura y ganadería destacan los procedentes de la Europa comunitaria; quienes también prevalecen en el sector de la construcción, seguidos por los africanos del norte y los originarios del centro y sur de América; estos últimos son mayoritarios en comercio, hostelería y en los contratos realizados por ETTs.

Según las estadísticas sobre modalidades de contratación, la tabla 8 muestra que el 92,7 % de los contratos firmados durante el 2003 fue de carácter temporal y solamente el 7,3 % indefinido (1,9 % por debajo de la media estatal). El gráfico 6 evidencia la superioridad numérica, tanto en los contratos temporales como en los indefinidos, de los contratos realizados a extranjeros del sexo masculino frente a los realizados a extranjeros del sexo femenino, los cuales representan menos de la mitad que los primeros.

Tabla 8

Contratos a extranjeros por modalidades de contratación y sexo

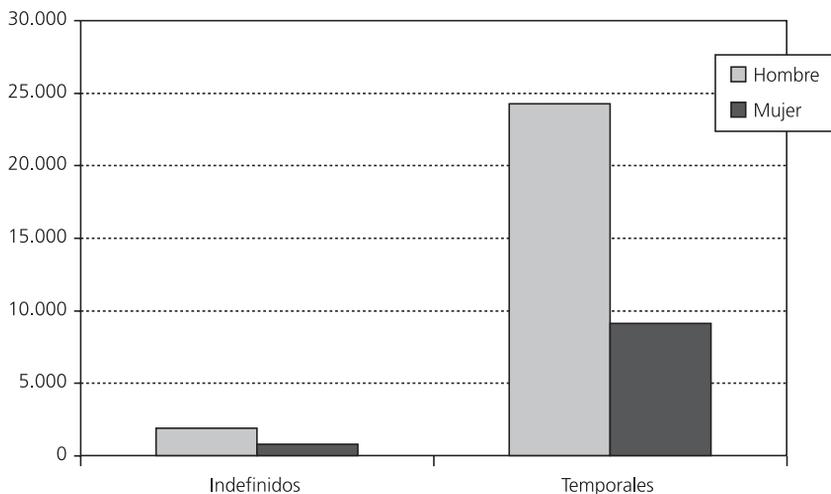
	Indefinidos	Temporales	Total extranjeros	Indefinidos s/total de contratos (%)
Hombre	1.874	24.267	26.141	8,2
Mujer	763	9.132	9.895	6,4
Total	2.637	33.399	36.036	7,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio del Mercado de Trabajo LANBIDE (2004).

A pesar de que el número de inmigrantes contratados y, por tanto, el de afiliados a la Seguridad Social va en aumento, no todos los inmigrantes encuentran trabajo enseguida, lo cual produce un incremento de los demandantes de empleo tanto en el ámbito estatal como en el autonómico. El número de inmigrantes que, a 31 de diciembre de 2003, figuraban en el INEM como demandantes de empleo en el ámbito de la CAPV era de 3.505 personas, es decir, 2,84 % sobre el total de demandantes de la CAPV y 1,41 % por debajo de los demandantes extranjeros a nivel estatal. La media de edad de los demandantes extranjeros era de 35 años y demandaba empleo en los servicios (46,82 % sobre el total de los demandantes extranjeros, en comparación con el 50,88 % estatal), la construcción (17,23 %, frente al 15,55 % del Esta-

Gráfico 6

Contratos a extranjeros por modalidades de contratación y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio del Mercado de Trabajo LANBIDE (2004).

do), la industria (10,10 % frente al 7,41 % estatal) y en agricultura y pesca (8,50 % de demandantes, en comparación con el 6,72 % del Estado) (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

Los datos referentes al origen de los demandantes de empleo en la CAPV a diciembre de 2003 no presentan diferencias significativas respecto a los porcentajes estatales ni tampoco respecto al orden, por peso porcentual, del origen de los inmigrantes más contratados en la CAPV hasta diciembre del 2003. Los latinoamericanos representaban el 36,63 % sobre el total de los demandantes de empleo extranjeros, seguidos por los africanos (35,43 %), los procedentes del EEE (18,97 %), los procedentes del resto de países europeos (5,36 %) y los asiáticos (2,76 %). Según demandantes por provincias, el porcentaje de los procedentes del EEE en Gipuzkoa a 31 de diciembre de 2003 era superior al de Araba y Bizkaia (aunque constituía el tercer colectivo de demandantes por detrás de los latinoamericanos y los africanos), el de demandantes africanos era superior en Araba y el de latinoamericanos en Bizkaia (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2004).

Tal y como ocurría con el nivel académico de las personas contratadas en la CAPV a diciembre de 2003, la preparación académica de los extranjeros demandantes de empleo en la CAPV a 31 de diciembre de

2003 era superior a la media estatal e, incluso, superior al de las personas contratadas. El 87,45 % (frente al 81,20 % del Estado) había cursado estudios secundarios, el 7,87 % (casi la mitad que la media estatal) no había finalizado los estudios primarios, el 3,48 % poseía algún título universitario (en comparación con el 2,92 % del Estado), el 0,80 % era técnico profesional superior y solamente el 0,40 % (la mitad de la media estatal) era analfabeto.

En cuanto a la formación de los demandantes de empleo apuntados en el Servicio Vasco de Colocación, LANGAI, la tabla 9 muestra que la preparación académica media de los extranjeros era inferior a la formación media de los demandantes de empleo nativos. El 60 % de los demandantes extranjeros había finalizado los estudios primarios (porcentaje que duplicaba el 29 % del total de demandantes de la CAPV); el 19 % había cursado estudios secundarios (por encima del 12 % sobre el total de demandantes); el 8 % figuraba como profesional (casi un cuarto sobre los demandantes del conjunto autonómico); mientras que los universitarios constituían el 14 %, es decir, la mitad del total de demandantes (ver gráfico 7). Los procedentes del EEE y de Europa del Este presentaban un mayor nivel académico que la media de los demandantes extranjeros (en el caso de los extranjeros del EEE el porcentaje de universitarios era incluso superior al total de universitarios demandantes de empleo en la CAPV), frente a los procedentes de África y del Magreb, quienes, en su mayoría, solamente habían concluido los

Tabla 9

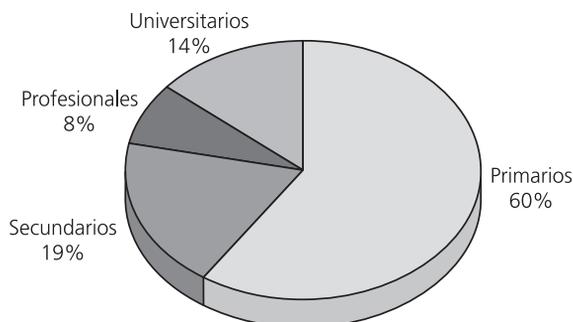
Demandantes de empleo apuntados en LANGAI
por zona de procedencia y estudios (%)

	Primarios	Secundarios	Profesionales	Universitarios	Total
África	75	13	6	5	100
América del Norte	10	30	33	27	100
Asia	66	11	6	17	100
EEE	37	16	15	32	100
Magreb	74	14	6	6	100
Oceanía	17	17	50	17	100
Europa Este	47	16	14	24	100
Latinoamérica	57	24	7	13	100
Total extranjeros	60	19	8	14	100
Total demandantes	29	12	31	28	100

Fuente: Observatorio del Mercado de Trabajo LANBIDE (2004).

Gráfico 7

Demandantes de empleo apuntados en LANGAI por estudios (%)



Fuente: Observatorio del Mercado de Trabajo LANBIDE (2004).

estudios primarios. Esta situación de desventaja que sufren las personas inmigrantes frente a los nativos disminuye sus posibilidades de acceder a un buen empleo, obligándoles a aceptar trabajos menos cualificados y, normalmente, condiciones más precarias.

1.3. Conclusiones de la Situación Laboral de los Inmigrantes en la CAPV

La inmigración internacional procedente de países económicamente menos desarrollados hacia países más avanzados está adquiriendo dimensiones cada vez mayores a escala mundial. En España el número de inmigrantes se ha visto incrementado de las 719.647 personas de finales de 1998 a las 2.054.453 en marzo de 2005. Por su parte, la CAPV ha pasado de acoger a 16.995 inmigrantes a 39.309 con permiso de residencia en los últimos siete años. Bizkaia, en términos absolutos, y Araba, en términos porcentuales, son las provincias que acogen a más inmigrantes en el ámbito de la CAPV.

El hecho de que la proporción de inmigrantes sobre la población de la CAPV esté por debajo de la media estatal (1,4 % frente al 4,1 % estatal en el 2003) puede obedecer a varias razones. En primer lugar, la crisis económica de comienzos de los 90 azotó fuertemente a la economía de la CAPV, donde el desempleo alcanzó cifras importantes. Este pudo ser uno de los motivos por los cuales las variaciones interanuales de inmigrantes no empezaron a ser relevantes hasta el año 2002, donde la inmigración conoció un incremento del 24 % respecto al 2001, mientras en España esta variación venía ocurriendo desde el año 98. En

segundo lugar, teniendo en cuenta que el principal motivo del fenómeno migratorio actual es el económico, podemos pensar que el perfil académico-profesional de los inmigrantes, quienes —a excepción de los portugueses— durante los primeros años provenían principalmente de países latinoamericanos y africanos, no se adaptaba a las necesidades de la economía vasca, donde ha predominado el sector industrial. A este respecto, el hecho de que en marzo de 2005 el colectivo de los extranjeros procedentes del Espacio Económico Europeo conste como el primer grupo en cuanto al número de afiliaciones a la Seguridad Social y en cuanto al número de contrataciones en la CAPV (cuando a nivel estatal es el colectivo latinoamericano) resulta relevante. En tercer lugar, debido a las oportunidades laborales que ofrecen, las grandes ciudades y sus entornos suelen ser los principales focos de inmigración. En efecto, Madrid y Barcelona son las ciudades que más inmigrantes albergan en España; Bilbao, la capital más poblada en cuanto al número de extranjeros en la CAPV, no resulta significativa en el ámbito estatal. Por último, la proximidad tanto geográfica como cultural podría resultar otro factor importante —y que no se cumple en el caso de la CAPV— en la elección del destino. Las regiones más cercanas —probablemente en ambos sentidos— al continente africano (Andalucía, La Comunidad Valenciana y Canarias) son las tres comunidades, por detrás de Madrid y Cataluña, con mayor población inmigrante del Estado. Además, debemos recordar que los inmigrantes marroquíes componen el primer colectivo de extranjeros (19,3 % sobre la población total) de España, mientras que en la CAPV constituyen el segundo grupo (7,89 puntos por debajo de la media estatal) por detrás de los colombianos.

El porcentaje de extranjeros afiliados a la Seguridad Social sobre el total de los afiliados en la CAPV en diciembre de 2003 constituía la mitad del número de extranjeros afiliados sobre el total de afiliados en el conjunto de Estado. Lo mismo ocurría con el número de contratos registrados y el número de extranjeros demandantes de empleo sobre el total de la población en las citadas áreas geográficas. Sin embargo, la comparación de la participación laboral del colectivo inmigrante sobre el total de la población inmigrante en la CAPV respecto a los datos del conjunto estatal nos ofrece un punto de vista diferente. A pesar de que la proporción de inmigrantes sobre el total de la población en diciembre de 2003 era mayor en España que en la CAPV, no ocurría así con el porcentaje de inmigrantes afiliados a la Seguridad Social ni con el número de contratos registrados sobre la población inmigrante en edad de trabajar en tal fecha. Las cifras de los inmigrantes afiliados a la Seguridad Social muestran que el 62,9 % de los inmigrantes en edad de trabajar en la CAPV estaba afiliado a la Seguridad Social, cuando en el

ámbito estatal este porcentaje era de 59,1 %. Por último, el porcentaje de demandantes de empleo extranjeros sobre la población inmigrante en edad laboral era mayor en el conjunto del Estado (14,37 %) que en la CAPV (10,50 %).

Si comparamos los porcentajes referentes a inmigrantes sobre la población total (1,4 % en la CAPV y 4,1 % en España) en diciembre de 2003, con los porcentajes de los contratos (4,85 % en la CAPV y 10,5 % en España) y afiliaciones de inmigrantes (2,39 % en la CAPV y 5,92 % en el Estado) sobre el total de contratos y afiliaciones, observamos que los porcentajes de extranjeros participantes en el mercado laboral sobre el total de participantes están por encima del porcentaje de la población extranjera sobre la población total. En el caso de la CAPV las cifras referentes a extranjeros en el mercado laboral llegan a duplicar el porcentaje de población extranjera. Una posible interpretación de la diferencia de los porcentajes de extranjeros participantes en el mercado laboral sobre el total de participantes en España y en la CAPV, es que dicha diferencia obedezca principalmente al menor porcentaje de población inmigrante en la CAPV sobre la población total, el cual constituye casi un tercio de la media estatal.

Tras este breve análisis de la participación laboral de los extranjeros en el mercado de trabajo estatal y autonómico del País Vasco, sería fácil llegar a la conclusión de que la inserción laboral de los inmigrantes está resultando más exitosa en la CAPV que en el conjunto estatal; sin embargo, el porcentaje de extranjeros respecto a la población total en la CAPV sigue estando muy por debajo de la media estatal. Por otro lado, la menor presencia de la población inmigrante en la CAPV y, por lo tanto, el menor porcentaje de demandantes de empleo por parte de dicho colectivo, podría explicar su mayor grado de participación en el mercado laboral de la CAPV respecto al conjunto del Estado español. Habría que analizar las razones que conducen a la baja presencia de la población inmigrante en la CAPV en comparación con la media estatal, teniendo en cuenta que su grado de participación en el mercado laboral es mayor en el ámbito autonómico del País Vasco que en el conjunto del territorio estatal.

En cuanto a las características de las personas inmigrantes que participan en el mercado laboral autonómico y estatal observamos que, en contraste con el género de la población inmigrante total tanto en la CAPV como en España donde la proporción de hombres y mujeres es muy similar, los hombres participan en mayor medida en el mercado laboral (el porcentaje de hombres extranjeros contratados era de 72,54 % en la CAPV y de 68,68 % en el Estado). También existen algunas diferencias en relación al origen de los extranjeros que participan

en el mercado laboral en la CAPV y en España. Si en general, la población inmigrante del Estado español y de la CAPV procede, por orden de importancia, de Latinoamérica, el EEE, el continente africano, Asia y el resto de países europeos, la mayoría de los afiliados a la Seguridad Social en la CAPV es procedente del EEE, seguidos por los latinoamericanos, los africanos, los extranjeros del resto de países europeos y en último lugar, los asiáticos. Según provincias, las afiliaciones de extranjeros del EEE destacan en Gipuzkoa, los afiliados africanos en Araba y los latinoamericanos y asiáticos están por encima de la media autonómica en Bizkaia. El nivel académico de los inmigrantes de la CAPV es superior a la media estatal, pero sigue siendo inferior al nivel de la población total de la CAPV. Por último, los sectores de actividad en los que trabajan o demandan empleo los extranjeros tanto a nivel autonómico como estatal son, por orden de importancia, los servicios, la construcción (cada vez más relevante en la CAPV), la agricultura y la industria.

Acabamos de presentar las características de los inmigrantes con tarjeta o permiso de residencia que participan o demandan empleo en el Estado español y, especialmente, en la CAPV. Sin embargo, no debemos obviar la existencia de extranjeros que viven y/o trabajan en situación irregular. El porcentaje de inmigrantes ilegales sugerido por el Observatorio Permanente de la Inmigración en septiembre de 2004 era del 30 % sobre el total de extranjeros. Aunque no se conocen estimaciones oficiales respecto al efecto del proceso de normalización sobre el número de extranjeros irregulares, podríamos pensar que este porcentaje ha disminuido. Por otro lado, entre los extranjeros con tarjeta o permiso de residencia puede haber personas que trabajen de manera alegal, como, por ejemplo, mujeres que vienen a España acogidas al reagrupamiento familiar y que, por lo tanto, no necesitan un contrato de trabajo para lograr el permiso de residencia. Por consiguiente, se podría concluir que tanto los inmigrantes ilegales como una parte de los inmigrantes con permiso de residencia participan en la economía sumergida.

Ante esta situación de precariedad laboral y de dificultades de encontrar un mejor empleo (como consecuencia de un nivel académico inferior al de la población autóctona, de las dificultades para el reconocimiento de otros conocimientos y habilidades de los extranjeros en la sociedad de acogida y del desconocimiento de la lengua y del mercado de trabajo de la sociedad de destino) la inserción laboral es el objetivo primordial de los inmigrantes, así como su primera vía de participación en la nueva sociedad. Sin embargo, no todos los agentes de la sociedad de acogida están preparados para hacer frente a las necesidades surgidas a raíz de la nueva oleada de inmigrantes de estos últimos años.

Una de las alternativas, y posible vía hacia la participación social, de los inmigrantes que se encuentran tanto fuera del mercado laboral como trabajando en condiciones precarias —ya sea en la economía sumergida o en el mercado de trabajo regular— a la situación de desventaja que sufren frente a los demandantes de empleo y los trabajadores autóctonos, es el autoempleo o la creación de empresas.

En el siguiente apartado se describirán, en primer lugar, los factores que pueden facilitar tanto la creación de empresas por emprendedores inmigrantes como el éxito de las mismas; y, en segundo lugar, se presentarán los posibles beneficios de la creación de empresas en la participación social de los inmigrantes en el país de acogida.

2. Inmigración y Creación de Empresas: Claves para el éxito y beneficios sociales

En el punto anterior se ha analizado la situación de los inmigrantes en el mercado laboral estatal y, especialmente, en la CAPV. Hemos visto que el 11,44 % del total de extranjeros afiliados a la Seguridad Social en la CAPV en enero del 2004 figuraba dentro del régimen de autónomos. En el caso de Gipuzkoa este porcentaje ascendía al 16,13 %. A pesar de que no todos los integrantes de este grupo puedan ser considerados como emprendedores, ya que en muchas ocasiones como, por ejemplo, en el caso de trabajadores de la construcción, la decisión de trabajar en régimen de autónomo puede haber estado condicionada por la persona que los haya contratado (Phizacklea, 1988), otras veces habrá sido el emprendedor, por iniciativa propia, quien haya tomado la decisión de crear un negocio. A este último grupo nos referiremos en el presente apartado.

En primer lugar, identificaremos los factores que pueden determinar el éxito de la empresa y, en segundo lugar, se expondrán los posibles beneficios que la creación de empresas puede aportar a la participación de los inmigrantes emprendedores en la sociedad de acogida.

2.1. Factores que determinan el éxito de la empresa

Los elementos que inciden en el éxito, entendido como supervivencia y crecimiento, de las empresas se pueden agrupar de distintas maneras. Una posible clasificación propuesta en recientes estudios sobre creación y crecimiento de nuevas empresas (Peña, 2004; Schutjens and Wever, 2000; Gimeno y otros, 1997) es la que se presenta a continuación y que se organiza en torno a tres ejes principales: el Capital Humano

no, la Empresa y el Entorno. En la tabla 10 se presenta un esquema de estos campos y de los factores explicativos que estimamos relevantes dentro de cada área.

Tabla 10
Factores que inciden en el éxito de las empresas

Capital Humano	Empresa	Entorno
Formación	Tamaño	Ubicación
Experiencia	Edad	Sector industrial
Motivación	Recursos	Características macroeconómicas
Conocimientos y habilidades	Estrategias competitivas	Entorno institucional

2.1.1. FACTORES DE CAPITAL HUMANO

Los factores explicativos del Capital Humano varían según diferentes autores. Basándonos en diversos estudios sobre los efectos del capital humano del emprendedor en el éxito de la empresa (Peña, 2002; Honing, 2001; Zacharaskis, 1999) y sobre *ethnic entrepreneurship* (Light 1984; Aldrich y Waldinger, 1990; Mata y Pendakur, 1999) proponemos la formación, la experiencia, la motivación y los conocimientos y habilidades del emprendedor como factores del capital humano que inciden en el éxito de la empresa.

Un alto nivel de formación, entendida como educación reglada y cursos de gestión de empresas, enriquece el capital humano del emprendedor y, por consiguiente, ejerce un efecto positivo en el éxito de la empresa (Peña, 2004; Honing, 2001). Por otro lado, algunos autores defienden que los inmigrantes con bajo nivel de formación son más propensos a la creación de empresas como alternativa al desempleo o a la precaria situación laboral que sufren (Mata y Pendakur, 1999). De estas afirmaciones cabe esperar que los inmigrantes emprendedores de la CAPV, con un nivel educativo más alto que el nivel de la población inmigrante de España pero más bajo que la media de la población total de la CAPV, sean propensos a la creación de empresas; sin embargo, el bajo nivel de formación, en cuanto a educación reglada y cursos de gestión de empresas, que caracteriza a la mayoría de los extranjeros ejercería un efecto negativo sobre el éxito en sus nuevas empresas recién creadas.

La edad avanzada del emprendedor que le ha brindado la oportunidad de adquirir conocimientos y experiencia, la experiencia profesional

anterior en gestión y puestos directivos, en creación de empresas y la experiencia acumulada a través de padres, otros parientes o amigos emprendedores influyen positivamente en el éxito de la empresa (Carvajal, 2004; Peña, 2004; Stuart and Abetti, 1990; Cooper *et al.*, 1989). En relación a la experiencia debemos tener en cuenta dos cuestiones: en primer lugar, la mayoría de los extranjeros proceden de países económicamente menos desarrollados donde, probablemente, no hayan trabajado en puestos directivos ni hayan participado en procesos de creación de empresas; en segundo lugar, sobre todo en los casos en los que la inmigración se haya producido recientemente, es probable que el emprendedor no conozca el mercado, el sector y las estrategias de actuación del país de acogida.

Arias, Carvajal y Peña (2004) diferencian entre dos motivaciones iniciales a la hora de crear la empresa: *necessity-driven* y *opportunity-driven*. Para los emprendedores *necessity-driven* el inicio de la actividad empresarial supone una alternativa al desempleo, a empleos marginales o a ayudas sociales, mientras para los emprendedores *opportunity-driven*, la creación de su propia empresa constituye un reto profesional y personal. Según Carvajal (2004) la motivación inicial *necessity-driven* (la cual caracterizaría a la mayoría de los inmigrantes emprendedores) incide positivamente en el éxito de la empresa. El estado civil, el número de hijos, la situación laboral anterior y los ingresos familiares son factores que habría que tener en cuenta a la hora de analizar la motivación inicial del emprendedor.

Por último, el conocimiento de lenguas, las habilidades gerenciales, el género, el denominado *networking ability* o la capacidad de crear y utilizar las redes sociales en beneficio de la empresa, y las habilidades derivadas del origen del emprendedor, influyen en el éxito de las empresas (Carvajal, 2004; Levent *et al.*, 2003; Dallago, 2000; Littunen, 2000; Lerner, 1997; Aldrich y Waldinger, 1990). No existe unanimidad en cuanto al efecto del género en el éxito de la empresa. Mientras algunos estudios (Carvajal, 2004) muestran que las mujeres obtienen peores resultados, otros (Levent *et al.*, 2003; Lerner, 1997) evidencian lo contrario. Por otro lado, algunos autores (Aldrich y Waldinger, 1990; Light, 1984) defienden que los emprendedores inmigrantes se caracterizan especialmente por apoyarse en redes de solidaridad intraétnicas donde consiguen los recursos humanos y financieros necesarios para emprender su actividad así como los contactos con clientes y proveedores y los cuales benefician el desarrollo de la actividad lucrativa. El trabajo en equipo a través de redes étnicas, las competencias interculturales (por ejemplo, el conocimiento de varias lenguas) adquiridas como consecuencia de la convivencia con otras culturas en diferentes países y

la flexibilidad en cuanto a cambios de residencia, lugar y horarios de trabajo son habilidades que caracterizan a los trabajadores y emprendedores extranjeros. Sin embargo, debemos recordar que los conocimientos y habilidades del emprendedor inmigrante, válidas en su país de origen, pueden verse mermadas o no valoradas en su totalidad en la sociedad de acogida (el desconocimiento de la lengua suele ser la mayor dificultad de acceso al mercado y de desarrollo de una actividad lucrativa) (CREA, 2005; Carrasco, 2003). A este respecto, Mata y Pendakur (1999) afirman que la decisión de emprender un negocio requiere un tiempo, en el cual el futuro emprendedor adquiere los conocimientos y habilidades necesarias para ejercer una actividad lucrativa en el país de acogida; por tanto, el año de inmigración resulta un factor decisivo en la creación de empresas. En el caso de la CAPV, sobre todo en regiones vascofónas, cabe pensar que el conocimiento del euskara, además del castellano, podría beneficiar el éxito de la actividad lucrativa.

2.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EMPRESA

Las características de la empresa constituyen el segundo grupo explicativo del éxito o fracaso de la empresa. Entre ellas, destacamos el tamaño, la edad, los recursos y las estrategias competitivas de la empresa.

Estudios empíricos (Sutton, 1997; Mata y otros, 1995) sugieren que el tamaño de la empresa resulta un factor determinante para la supervivencia de la empresa. Según la Ley de Gibrat (Sutton, 1997) el esperado incremento periódico del tamaño de la empresa es proporcional al tamaño inicial de la misma. En primer lugar, debemos tener en cuenta que el 94 % de las empresas vascas son microempresas; en segundo lugar, recordemos que la mayoría de los inmigrantes emprendedores deciden iniciar una actividad por cuenta ajena como alternativa a una situación laboral precaria, lo que nos lleva a deducir que, debido a la falta de recursos financieros, no le permitirá emplear a más de diez trabajadores.

Junto al tamaño inicial de la empresa, Geroski (1995) afirma que la edad también influye en la supervivencia y el crecimiento de las empresas de nueva creación. Según este autor la acumulación de recursos tangibles e intangibles así como el desarrollo de la capacidad de aprendizaje al inicio de la actividad emprendedora pueden resultar importantes para explicar la supervivencia y el crecimiento de dichas empresas. Según un estudio reciente, el 48 % de las empresas vascas creadas durante el período 1900-2000 tuvo que cesar su actividad en los primeros cinco años de existencia (Peña, 2004). Agarwal y Audretsch (2001)

añaden que las empresas aun siendo pequeñas, pueden conseguir sobrevivir cuando abarcan nichos estratégicos de mercado.

Aparte del tamaño y la edad de la empresa, Peña (2004) sugiere que tanto los recursos, en la medida en que contribuyen a enriquecer las competencias básicas de la empresa de reciente creación, como la efectiva implementación de la estrategia competitiva parecen tener alguna influencia sobre la actuación de la empresa. El número de socios a la hora de emprender una actividad también constituye un elemento importante dentro de los recursos humanos de la empresa. Los resultados de ciertos estudios (Woo *et al.*, 1989) revelan que el éxito de las empresas de nueva creación es superior cuando han sido creadas no sólo por uno sino por un grupo de emprendedores. El origen de los recursos puede resultar otro aspecto relevante en el éxito de la empresa. Algunos autores (Butler y Greene, 1997; Phizacklea, 1988) defienden que el acceso a la familia o a miembros de la comunidad étnica en calidad de mano de obra barata constituye una ventaja competitiva para muchos emprendedores que califican como *étnicos* (esto es, extranjeros); mientras que otros (Zimmer y Aldrich, 1987) afirman que todas las sociedades capitalistas se caracterizan por hacer uso de los vínculos personales y familiares. En cuanto al origen de los recursos financieros, Light (1972) sugiere la existencia de sistemas de crédito y de fondos especiales dentro de la comunidad étnica; a lo que Min (1988) añade que la mayoría de los emprendedores étnicos también recurre a los ahorros personales y préstamos familiares. Estas fuentes de capital ejercerían un efecto positivo en el desarrollo de la actividad empresarial en cuanto facilitan los recursos financieros necesarios para llevarla a cabo.

Las estrategias competitivas como el precio, el horario de apertura y el tipo de cliente al que va dirigido el producto pueden influir en la supervivencia y el crecimiento de la empresa. Los negocios de emprendedores inmigrantes tienden a caracterizarse por ser económicos (por ejemplo, los restaurantes o las tiendas de «Todo a Cien» dirigidos por emprendedores chinos) y por su amplio horario de apertura; estas estrategias podrían tener un efecto positivo en las ventas pero negativo en la supervivencia de la empresa, ya que debido al escaso margen de beneficios que obtienen los emprendedores inmigrantes, a menudo se ven obligados a cesar el negocio (Rath y Kloosterman, 2000). Por otro lado, Light (1972) señala que los emprendedores étnicos suelen optar por dirigirse a clientes de su mismo grupo étnico en la fase inicial de su actividad, lo cual les confiere una ventaja competitiva frente a emprendedores de otros grupos étnicos; sin embargo, otros autores (Aldrich y otros, 1985) matizan que si estos emprendedores no se abren a una clientela universal su potencial de crecimiento se verá mermada a largo

plazo. Por último, Aldrich y Waldinger (1990) se refieren a la autoexplotación, el aumento de la producción o la apertura de nuevos establecimientos, la financiación de asociaciones comerciales étnicas y a alianzas con otras familias a través del matrimonio como *estrategias étnicas* surgidas como alternativa a los problemas añadidos a los que se enfrentan los emprendedores inmigrantes a la hora de crear y ejercer su actividad.

2.1.3. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO

La ubicación de la empresa, el sector industrial, las características macroeconómicas y el entorno institucional son factores que pueden incidir en el éxito de la empresa.

La selección de un área geográfica urbana, rural o periférica (Stearns y otros, 1995), la cercanía con clientes, proveedores, competidores, etc. (Peña, 2004) y el grado de parecido con el entorno de origen del emprendedor inmigrante puede influir en el éxito de la empresa. Además, la población inmigrante del entorno en el que se ubica la empresa podría incidir de manera especial en el desarrollo de la actividad de emprendedores inmigrantes. La ubicación de la empresa en un enclave comercial donde exista una concentración de emprendedores inmigrantes, con redes comerciales propias puede reunir, en primer lugar, a personas del mismo colectivo que buscan productos de sus lugares de origen; en segundo lugar, puede constituir una atracción para aquellas personas que, no siendo del mismo grupo étnico, demandan productos que perciben como diferentes o incluso exóticos.

Sandberg y Hofer (1987) sostienen que las empresas que operan en mercados inestables, caracterizados por una heterogeneidad de productos y con altas barreras de entrada presentan mejores resultados que las que operan en condiciones opuestas. Según Rath y Kloosterman (2000) el 60 % de los emprendedores inmigrantes operan en el sector del comercio, textil y hostelero, donde las barreras de entrada son relativamente bajas y, por consiguiente, el grado de competencia es alto. La estrategia que adoptan los emprendedores inmigrantes para hacer frente a esta competencia se basa en el precio más que en la calidad; de ahí que, como ya se ha dicho, debido a los escasos beneficios que obtienen, a menudo estas empresas se vean forzadas a cesar su actividad en un período de tiempo relativamente corto.

El entorno macroeconómico y, especialmente, el ciclo económico en el que se crea la empresa incide en las probabilidades de éxito de la empresa, siendo las fases de expansión las más propicias para emprender una actividad (Peña, 2002). Rath y Kloosterman (2000) subrayan la

importancia de analizar las condiciones macroeconómicas —los cambios en la estructura económica, en general, y en los sectores específicos, en particular— en las que operan los emprendedores inmigrantes, afirmando que han sido consideradas como estáticas y que se han llegado a obviar por muchos investigadores de *ethnic entrepreneurship*.

En último lugar, el entorno institucional, entendido como el marco legal estatal y autonómico sobre inmigración, creación de empresas, asistencia a inmigrantes y promoción de nuevas empresas, es otro factor que puede influir en el éxito de las empresas creadas por emprendedores inmigrantes. Peña (2004) señala que las políticas públicas cuyo objetivo es la promoción de nuevas empresas deberían incidir positivamente no sólo en la creación de empresas sino también en la supervivencia y en el crecimiento de las mismas. Aldrich y Waldinger (1990) añaden que, implícitamente, las políticas que imperan en las sociedades occidentales —a través de solicitudes de licencias, requerimientos burocráticos y de salud laboral, etc., costosos para pequeñas empresas— dificultan el desarrollo de empresas *étnicas*. Por otro lado, sugieren que el efecto de los programas de asistencia económica a inmigrantes y minorías étnicas es menor que el efecto indirecto que producen las políticas de creación de empresas. Habría que realizar un examen en profundidad de las políticas estatales y autonómicas de inmigración y creación de empresas para deducir los posibles efectos de las mismas sobre la actuación de los emprendedores inmigrantes.

2.2. *Creación de empresas: ¿Vía de integración en la sociedad de acogida?*

Tras haber expuesto los factores que estimamos relevantes para explicar el éxito de las empresas creadas por emprendedores inmigrantes, a continuación trataremos de razonar de qué manera ese éxito puede beneficiar la participación de los inmigrantes tanto emprendedores como no emprendedores en la sociedad de acogida.

Existe constancia de que son cada vez más los extranjeros que vienen a trabajar a España como asalariados y luego decide emprender una empresa para no perder el permiso de residencia (Federación Nacional de Asociaciones de Trabajadores Autónomos, 2005). Por consiguiente, el inicio de una actividad emprendedora por parte de emprendedores inmigrantes podría suponer una decisión estratégica para mantener el permiso de residencia en España. Pensamos que la creación de empresas podría facilitar la participación de los emprendedores inmigrantes en la sociedad de acogida por varios motivos: en primer lugar, porque constituye una alternativa al desempleo y, por consiguien-

te, una fuente de ingresos imprescindible para vivir y actuar en cualquier sociedad; en segundo lugar, porque se establece una relación con clientes y proveedores (aunque muchas veces sean del mismo grupo étnico), asociaciones y otros comerciantes del barrio y de la ciudad; por último, opinamos que el paso de una situación de desempleo o de trabajar en condiciones laborales precarias a emprender y dirigir un negocio podría tener una influencia positiva en la autoestima y el prestigio social del emprendedor y, por tanto, estimular su participación en la sociedad de acogida.

Por otro lado, creemos que los inmigrantes no emprendedores también pueden verse beneficiados por la actividad empresarial de otras inmigrantes y, especialmente, por la actividad de emprendedores de su mismo origen, en cuanto constituyen puntos de encuentro para personas donde los inmigrantes pueden intercambiar información sobre ofertas de empleo, hospedaje, asociaciones y otras actividades.

Para evaluar los efectos reales que la creación de empresas pueda ejercer sobre la participación de personas inmigrantes en la sociedad de acogida habría que llevar a cabo un estudio entre la población extranjera de la CAPV.

Conclusiones

En el presente capítulo se ha propuesto la creación de empresas como posible vía de integración de inmigrantes en la sociedad de acogida. Para ello, hemos partido del diagnóstico sobre la situación laboral de los trabajadores extranjeros en España y, especialmente, en la CAPV. Hemos visto que la inmigración procedente de países económicamente menos avanzados está adquiriendo dimensiones cada vez mayores en el conjunto estatal. Como consecuencia, la presencia de inmigrantes en el mercado laboral, ya sea como trabajadores por cuenta ajena, trabajadores por cuenta propia, demandantes de empleo o trabajadores en situación irregular, se está incrementando a un ritmo acelerado. Los sectores de actividad en los que trabajan o demandan empleo los extranjeros son los servicios, la construcción y la agricultura, caracterizados por las precarias condiciones laborales que ofrecen.

Una posible alternativa a la situación de desempleo o a las precarias condiciones laborales en las que trabaja gran parte de los inmigrantes es la creación de empresas. En vista del alto riesgo de fracaso que caracteriza a las pequeñas empresas en su ciclo inicial y a la situación de desventaja que viven los emprendedores inmigrantes frente a los autóctonos, hemos identificado los factores que consideramos relevantes

para explicar el éxito, entendido como supervivencia y crecimiento, de dichas empresas. En primer lugar, dentro de los factores de capital humano hemos propuesto analizar el efecto que la formación, la experiencia, la motivación y los conocimientos y habilidades del emprendedor ejercen en el éxito de las empresas creadas por extranjeros en el ámbito de la CAPV. En segundo lugar, dentro de las características de la empresa, habría que analizar la incidencia del tamaño, la edad, los recursos y las estrategias competitivas sobre el éxito de la empresa. Por último, se ha planteado el análisis del efecto que los factores del entorno, esto es, la ubicación, el sector industrial, las características macroeconómicas y el entorno institucional, puedan ejercer sobre el desarrollo de la actividad empresarial de inmigrantes.

Para finalizar, hemos expuesto las razones por las cuales pensamos que la creación de empresas podría facilitar la participación de inmigrantes en la sociedad de acogida. Por un lado, se ha planteado la hipótesis de que los emprendedores extranjeros podrían verse favorecidos de los beneficios económicos, de las relaciones que establecen con el entorno y del prestigio social que les confiere el ejercicio de su actividad empresarial. Por otro lado, hemos señalado que estos negocios —en cuanto constituyen puntos de encuentro para inmigrantes del mismo origen— podrían, a su vez, facilitar participación laboral y social de inmigrantes no emprendedoras.

Debido a limitaciones en cuanto a la magnitud del trabajo y a la falta de datos no nos ha sido posible profundizar en algunos aspectos que consideramos importantes para explicar el fenómeno migratorio y su participación tanto en el mercado laboral como en la sociedad de acogida. En futuros trabajos sería interesante contemplar cómo se explica el bajo porcentaje de la población inmigrante en la CAPV respecto al conjunto estatal, cuando el porcentaje de extranjeros afiliados a la Seguridad Social y la proporción de los contratos realizados a personas inmigrantes entre los extranjeros en edad laboral en la CAPV están por encima de las medias estatales; cuáles son los factores explicativos de que el porcentaje de autónomos sea superior en las provincias de la CAPV, y especialmente en Gipuzkoa, que en el conjunto del Estado; en último lugar, sería interesante comparar las relaciones entre la creación de empresas y la participación social de los extranjeros en el ámbito de la CAPV con el conjunto estatal.

La inmigración internacional es un fenómeno imparable que está generando cambios tanto en las sociedades de origen como en las de destino. La inserción laboral en el país de destino es el objetivo fundamental de las personas inmigrantes. Sin embargo, a menudo se encuentran con situaciones de desempleo, condiciones laborales precarias

o participando en la economía sumergida. Una de las alternativa a este tipo de situaciones y posible vía hacia la participación social de las personas inmigrantes en el país de acogida, propuesta en este capítulo es el autoempleo. En futuros trabajos de investigación trataremos de profundizar en la relación entre la creación de empresas por parte de emprendedores inmigrantes y su participación en la sociedad de acogida.

Bibliografía

- AGARWAL, R. y D.B. AUDRETSCH (2001): «Does Entry Size Matter?» The Impact of the Life Cycle and Technology on Firm Survival», *The Journal of Industrial Economics*, XLIX (1): 21-43.
- ALDRICH, H.E. & R. WALDINGER (1990): «Ethnicity and Entrepreneurship», *Annual Review of Sociology*, 16: 111-135.
- ALDRICH, H.E.; J. CATER, T. JONES, D. McEVOY y P. VELLEMAN (1985): «Ethnic Residential Concentration and the Protected Market Hypothesis», *Social Forces*, 63: 996-1009.
- ARIAS, A.; CARVAJAL, P. y PEÑA, I. (2004): «Necessity-Driven versus Opportunity Driven Entrepreneurs: Evidence from Ecuador and Spain», *Frontiers of Entrepreneurship Research. Proceedings Babson Kauffman Entrepreneurship Research Conference*.
- BUTLER, J.S. y P.G. GREENE (1997): «Ethnic Entrepreneurship: The Continuous Rebirth of American Enterprise», en SEXTON, D.L. y R.W. SMILOR (eds.): *Entrepreneurship 2000*, Chicago: Upstart Publishing Company.
- CARRASCO, R. (2003): «Inmigración y mercado laboral», *Papeles de Economía Española*, 98: 94-108.
- CARVAJAL, P. (2004): *Empresas de nueva creación en la provincia de Tungurahua-Ecuador (1996-2000)*, Tesis Doctoral, Universidad de Deusto, Donostia-San Sebastián.
- COOPER, A.C.; C.Y. WOO y W.C. DUNKELBERG (1989): «Entrepreneurship and the Initial Size of Firms», *Journal of Business Venturing*, 4: 317-332.
- CREA (2005): *Propuesta para la inclusión de los colectivos inmigrantes*, <http://www.pcb.ub.es/crea/amal/proyecto.htm> (acceso: 30 de junio).
- DALLAGO, B. (2000): «The Organisational and Productive Impact of the Economic System. The Case of SMEs», *Small Business Economics* 15: 303-319.
- FEDERACIÓN NACIONAL DE ASOCIACIONES DE TRABAJADORES AUTÓNOMOS: *El País* (4 de septiembre de 2005): «Los inmigrantes cambian el paso», p. 40.
- GEROSKI, P.A. (1995): «What Do We Know About Entry?», *International Journal of Industrial Organization*, 13: 421-220.
- GIMENO, J.; T. FOLTA, A.C. COOPER y C.Y. WOO (1997): «Survival of the Fittest? Entrepreneurial Human Capital and the Persistence of Underperforming Firms», *Administrative Science Quarterly*, 42: 750-783.
- HONING, B. (2001): «Human Capital and Structural Upheaval: A Study of Manufacturing Firms in the West Bank», *Journal of Business Venturing*, 16: 575-594.

- LEVENT, T.B.; E. MASUREL y P. NIJKAMP (2003): «Diversity in Entrepreneurship: Ethnic and Female Roles in Urban Economic Life», *International Journal of Social Economics*, 30 (11): 1131-1161.
- LERNER, M. y otros (1997): «Israeli Women Entrepreneurs: An Examination of Factors Affecting Performance», *Journal of Business Venturing*, 12: 315-339.
- LIGHT, I. (1984): «Immigrant and Ethnic Enterprise in North America», *Ethnic Racial Studies*, 7: 195-216.
- LIGHT, I. (1972): *Ethnic Enterprise in America*, Berkley: University California Press.
- LITTUNEN, H. (2000): «Networks and Local Environmental Characteristics in the Survival of New Firms», *Small Business Economics* 15: 59-71.
- MATA, F. y R. PENDAKUR (1999): «Immigration, Labor Force Integration and the Pursuit of Self-Employment», *International Migration Review*, 33 (2): 378-402.
- MATA, J.; P. PORTUGAL y GUIMARAES (1995): «The Survival of New Plants: Start-up Conditions and Post-entry Evolution», *International Journal of Industrial Organization*, 13: 459-481.
- MIN, P.G. (1988): *Ethnic Business Enterprise: Korean Small Business in Atlanta*, New York: CMS.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2005): *Proceso de Normalización de Trabajadores Extranjeros, 26 de julio de 2005*, Madrid.
- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN, SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN (2004): *Anuario Estadístico de Extranjería 2003*, Madrid.
- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN, SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN (2005): *Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de marzo de 2005*, Madrid.
- OBSERVATORIO DEL MERCADO DE TRABAJO, SERVICIO VASCO DE EMPLEO LANBIDE (2004): *Inmigración y mercado de trabajo. Comunidad Autónoma del País Vasco 2003*, Vitoria-Gasteiz.
- PEÑA, I. (2004): «Business Incubation Centers and New Firm Growth in the Basque Country», *Small Business Economics*, 22: 223-236.
- PEÑA, I. (2002): «Intellectual Capital and Business Start-up Success», *Journal of Intellectual Capital*, 3 (2): 189-198.
- PHIZACKLEA, A. (1988): «Entrepreneurship, Ethnicity and Gender Relations», en WESTWOOD, S. y BHACHU, P. (eds): *Entreprising Women. Ethnicity, economy and gender relations*, London y New York: Routledge, 20-33.
- RATH, J. y R. KLOOSTERMAN (2000): «Outsiders' Business: A Critical Review of Research on Immigrant Entrepreneurship», *International Migration Review*, 34 (3): 657-681.
- SANDBERG, W.R. y C.W. Hofer (1987): «Improving New Venture Performance: The Role of Strategy, Industry Structure and the Entrepreneur», *Journal of Business Venturing*, 2 (1): 5-28.
- SCHUTIENS, V.A.J.M. y E. WEVER (2000): «Determinants of New Firm Success», *Papers in Regional Science*, 79 (2): 135-153.
- STEARNS, T. y otros (1995) «New Firm Survival: Industry, Strategy and Location», *Journal of Business Venturing*, 10: 23-42.
- STUART, R.W. y P.A. ABETTI (1990): «Impact of Entrepreneurial and Management Experience on Early Performance», *Journal of Business Venturing*, 5: 151-162.

- SUTTON, J. (1997): «Gibrat's Legacy», *Journal of Economic Literature*, XXXV: 40-59.
- Woo, C.Y; A.C. COOPER, W.C. DUNKELBERG y U. DAELLENBACH (1989): «Determinants of Growth for Small and Large Entrepreneurial Start-ups», *Frontiers of Entrepreneurship Research*.
- ZACHARASKIS, A.L. y otros (1999) «Differing Perceptions of New Venture Failure: A Matched Exploratory Study of Venture Capitalists and Entrepreneurs», *Journal of Small Business Management*, 37 (3): 1-14.
- ZIMMER, C. y ALDRICH, H. (1987): «Resource Mobilization through Ethnic Networks: Kinship and Friendship Ties of Shopkeepers in England», *Sociological Perspectives*, 30: 422-455.

Este es el primer número de la Colección bibliográfica Migraciones Internacionales y en él se pretende transmitir la diversidad de temas y problemáticas que engloba la inmigración, desvelando algunas situaciones que hacen más comprensible el fenómeno migratorio. El texto reúne experiencias de trabajo de algunos miembros del Equipo de Investigación en Migraciones Internacionales de la Universidad de Deusto, que analizan la inmigración desde perspectivas sociológicas, antropológicas, pedagógicas, económicas, politológicas y jurídicas. Las distintas contribuciones se articulan en torno a tres ejes: 1) los procesos migratorios y sus protagonistas, en este caso los menores, las mujeres y los jóvenes africanos; 2) la migración y las políticas públicas, concretándose en las temáticas de transnacionalidad, política lingüística y políticas de co-desarrollo; y 3) contextos institucionales e inmigración, referidos dos ámbitos institucionales concretos: la economía a través del mercado laboral y la educación en el sistema educativo formal.



Universidad de
Deusto

