

MIGRACIÓN  
E INTERCULTURALIDAD  
Perspectivas contemporáneas en el abordaje  
de la Movilidad Humana



# MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Perspectivas contemporáneas en el abordaje  
de la Movilidad Humana

*José Berríos Riquelme*  
*Idenilso Bortolotto Bernardi*  
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ  
*Universidad del Estado*



SAN PABLO

## Distribuye SAN PABLO

### CHILE

Avda. L. B. O'Higgins 1626

Santiago Centro

Teléfono: (56) 2-27200300, Fax: (56) 2- 26728469

E-mail: [spventas@san-pablo.cl](mailto:spventas@san-pablo.cl)

[www.sanpablochile.cl](http://www.sanpablochile.cl)

### ARGENTINA

Riobamba 230, C1025ABF, Buenos Aires

Teléfono: (54) 11-5555-2400, Fax: (54) 11-5555-2425

E-mail: [ventas@san-pablo.com.ar](mailto:ventas@san-pablo.com.ar)

[www.sanpablo.com.ar](http://www.sanpablo.com.ar)

### PERÚ

Armendariz 527 – Miraflores, Lima 18

Casilla 18-1476

Teléfono: (51) 1-4460017

E-mail: [dsanpablo@terra.com.pe](mailto:dsanpablo@terra.com.pe)

[www.sanpabloperu.com.pe](http://www.sanpabloperu.com.pe)

### PARAGUAY

Víctor Haedo 522 – ASUNCIÓN

Teléfono: (00595) 21-446-565, Fax: (00595) 21-447-617

E-mail: [sanpabloasuncion@paulus.net](mailto:sanpabloasuncion@paulus.net)

### URUGUAY

Colonia 1591 – 11200 MONTEVIDEO

Teléfono: 24018332

## © SAN PABLO

Avda. L. B. O'Higgins 1626, Santiago de Chile

E-mail: [editorial@sanpablochile.cl](mailto:editorial@sanpablochile.cl)

2ª edición – 500 ejemplares

Julio de 2017

Inscripción N°: 95.021

I.S.B.N.: 978-956-256-538-7

Impresor: GRAFIKA IMPRESORES

Casa Matriz: Santo Domingo 1862

Fono/ fax: (56 2) 2 688 0028

Impreso en Chile – Printed in Chile





## ÍNDICE

Presentación del Libro. .... 5

*Marcela Tapia Ladino*

### **PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS EN EL ABORDAJE DE LA MOVILIDAD HUMANA**

1. Políticas de Integración Social para contextos de diversidad cultural. .... 21

*Carla Vidal Figueroa y Gustavo Castillo Rozas*

2. Políticas y acciones en el área de la educación que favorecen la interculturalidad..... 65

*Andrea Riedemann y Carolina Stefoni*

3. Inmigración e interculturalidad en los medios de comunicación: representaciones y percepciones. .... 111

*Laura Perucho García*

4. La infancia migrante como un nuevo actor global. .... 149

*Iskra Pavez Soto y Sònia Parella Rubio.*

5. Cadenas Globales de cuidado y migración circular. .... 181

*Andrea Comelin Fornes y Sandra Leiva Gómez.*



6. La Mediación intercultural: una propuesta de intervención para la integración. .... 215  
*José Berrios-Riquelme y Viviana Vargas-Salinas*
7. Reflexiones sobre la figura del extranjero y la cuestión de la integración desde una mirada intercultural. .... 249  
*Claudio Bolzman*
8. Movilidades Humanas e Intervención Social. .... 275  
*Norma Montesino*
9. Investigación Social Cualitativa con migrantes y familias transnacionales. .... 305  
*Dolores Frias-Navarro, Laura Badenes-Ribera, Héctor Montder-i-Bort, Óscar García-Buelga y Marcos Pascual-Soler.*







## PRESENTACIÓN

*Marcela Tapia-Ladino*

Instituto de Estudios Internacionales, INTE,  
Universidad Arturo Prat

El fenómeno migratorio en Chile es hoy un hecho instalado, si bien las cifras advierten el saldo negativo entre chilenos en el extranjero y extranjeros en el nuestro país, es innegable el aumento en el número de los inmigrantes y una aceleración del crecimiento en las primeras décadas del siglo XXI. Según datos de los censos y el Departamento de Extranjería del Ministerio del Interior, los extranjeros en Chile se han quintuplicado desde 1982 al año 2014, pasando de 83 mil a más de 411 mil personas (DEM, 2016). Aun así, los extranjeros representan el 2,3% de la población nacional, muy por debajo del promedio mundial, el que corresponde a un 11,3% para el 2015 según datos de la ONU (Rojas y Silva, 2016). Los datos señalan que a partir del año 2001, la migración hacia Chile experimentó una aceleración que posiciona al país como uno de los principales destinos migratorios de Sudamérica, donde la mayoría de los extranjeros que llegan al país proviene de América del Sur (74,9%), especialmente de origen fronterizo (56,8%), entre ellos peruanos con un 31,7%, argentinos con un 16,3% y bolivianos con el 8,8% del total de extranjeros (DEM, 2016). A pesar que en términos numéricos la migración en Chile no alcanza los valores de otros países con mayor presencia de extranjeros, la concentración territorial en algunas regiones y comunas, así como el origen indígena



andino y afrodescendiente, “hace que la opinión pública nacional perciba que el país se está ‘llenando’ de migrantes, aunque el bajo porcentaje de extranjeros residentes frente a la población nacional indique lo contrario” (Rojas y Silva, 2016, p.10). Por tanto, no sólo se asiste a un crecimiento de las migraciones hacia nuestro país y a una proyección que advierte seguirá aumentando, sino a la conversión de Chile en un país de destino migratorio.

Los procesos de *fronterización* o de restricción de las fronteras en los países del norte, la crisis económica de Europa y EE. UU a partir del 2008 y el mejor desempeño económico y de desarrollo de Chile, lo han situado junto a Brasil, en los destinos regionales preferentes en los últimos años (Texido y Gurrieri, 2012). Sin embargo y en un marco temporal más amplio, se puede afirmar que Chile no ha sido destino de migrantes como lo fue Brasil o Argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX y qué sólo el censo de 1907 registra una mayor proporción de extranjeros en nuestra historia republicana, con una cifra del 4,1% (Norambuena, 2002). De ahí en adelante los valores disminuyen hasta entrado el siglo XXI. A nivel regional, la llegada de migrantes se comporta de manera variable con una distribución desigual a lo largo de la geografía. El norte de Chile posee mayor proporción de extranjeros desde la incorporación de Tarapacá y Antofagasta después de la Guerra del Pacífico, lo que se debe principalmente a los ciclos económicos regionales que han actuado como atractor de población internacional, frontera e interna (Tapia 2012, 2013). Asimismo, las regiones extremas del norte se constituyen en la puerta de entrada de los migrantes sudamericanos vía terrestre, siendo notorio en el caso del paso fronterizo Chacalluta, donde entre enero y agosto del año 2016, se han registrado casi 6 millones de cruces<sup>1</sup>.

---

1 Datos obtenidos de la Policía de Investigaciones de Chile, a través de la Ley de Transparencia.



La mayoría de los extranjeros que han llegado a Chile vienen por motivos laborales, pero no exclusivamente, lo que ha abierto el debate por el marco jurídico que regula el ingreso y estancia de los recién llegados. La discusión se ha centrado en lo obsoleta de la legislación chilena, una de las más atrasadas de América Latina, la cual data de 1975 y promulgada bajo la Doctrina de Seguridad Interior del Estado, donde el extranjero es tipificado como amenaza (Stefoni, 2011; Rojas y Silva, 2016). Este marco se contrapone a las convenciones internacionales que ha firmado Chile y que van en la dirección opuesta, como la *Convención de internacional de protección de Derechos de los trabajadores migratorios y sus familias*, ratificada por Chile en el año 2005. Si bien en los últimos años se registran importantes esfuerzos por parte del Ministerio del Interior en corregir el déficit de la Ley de Extranjería y Migración, se advierte que no se responde de manera consistente los requerimientos de las personas (Rojas y Silva, 2016).

En este escenario podemos afirmar que Chile ha actuado con rezago frente a la llegada de migrantes y lo que se evidencia son reacciones ante hechos consumados. No obstante, la academia desde hace un tiempo viene advirtiendo del fenómeno migratorio y sus repercusiones en distintos ámbitos, especialmente en el laboral y social. En este sentido, el libro *Migración e Interculturalidad*, es oportuno y pertinente, puesto que pone sobre la mesa el desafío de la convivencia y la integración.

El libro surgió de la inquietud de su compilador y editor, José Berríos Riquelme, quien a comienzos del 2015 trabajaba como coordinador del área de interculturalidad del Instituto Católico Chileno de Migración, INCAMI. En la tarea de realizar capacitaciones sobre mediación intercultural en distintas ciudades (Arica, Iquique, Antofagasta y Santiago), se encontró con que no había claridad sobre algunos conceptos interculturalidad, convivencia e integración en



contextos de movilidad humana. Con esta preocupación nace la idea de plantear esta publicación centrada en la interculturalidad y las distintas perspectivas para abordar la movilidad actual. Para esto, invitó a expertos en el tema y gracias al apoyo de la Universidad de Tarapacá, la Editorial San Pablo y el Instituto Católico Chileno de Migración, se embarcó en la compilación de este libro.

El libro **MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD: *Perspectivas contemporáneas en el abordaje de la movilidad humana*** cuenta con nueve capítulos; el primero se titula ***Políticas de integración social para contextos de diversidad cultural*** a cargo de la Dra. Carla Vidal y el Dr. Gustavo Castillo del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Concepción. En este capítulo los autores se proponen revisar la integración social de los migrantes desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible. A partir de la evaluación y reflexión de “situaciones que han podido ser causales de exclusión social en el pasado”, se proponen poner a la vista sus aciertos y fallos para establecer estrategias futuras. Para eso vinculan la integración social al enfoque intercultural y los derechos humanos, entendiendo la interculturalidad como “el reconocimiento y respeto de la diversidad social, con acciones sobre la dignidad y derechos de las personas y colectivos sociales...”. Por tanto, la interculturalidad tiene que ser transversal a la formulación de políticas y estrategias que promuevan la integración social de los inmigrantes. En el capítulo los autores revisan la situación migratoria chilena, el marco jurídico, las convenciones firmadas en materia de protección de derechos y las distintas normativas aplicadas en nuestro país. Luego se revisan los instrumentos de integración de migrantes en Europa, especialmente de la Unión Europea, del Reino Unido y España como casos. Este último, debido a que el país ibérico en poco más de 20 años se constituyó en país de inmigrantes, lo que supuso un gran desafío en materia de integración social.





El segundo capítulo se denomina *Políticas y acciones en el área de la educación que favorecen la interculturalidad*, el que está a cargo de la Dra. Andrea Rieedemann y la Dra. Carolina Stefoni de la Universidad Alberto Hurtado. Las autoras afirman que la presencia de extranjeros en las salas de clases chilenas es una realidad, por tanto, se requiere de una adecuación de este sistema escolar ante este nuevo contexto multicultural. La interculturalidad aparece como un reto, que si bien esta noción no es unívoca, hay un consenso en plantear el riesgo de reproducir modelos hegemónicos de la cultura que pueden llevar a un modelo asimilacionista o “de reificación de las culturas como sustrato estanco e inmutable”. Para alcanzar sus objetivos, las autoras revisan distintas experiencias sobre educación e interculturalidad en cinco países que actualmente son los mayores receptores de migrantes: Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, España y Canadá. En la revisión de los casos se evalúan las debilidades y las fortalezas de cada uno y la posible aplicabilidad que éstos podrían tener en Chile. La aspiración de las autoras es la implementación de una política educativa equitativa que acoja los aspectos positivos de las experiencias revisadas y para esto proponen seguir los lineamientos establecidos en esta área por el MIPEX (Migrant Integration Policy Index), el que mide y compara las políticas de integración de los inmigrantes.

El tercer capítulo lleva por título *Inmigración e interculturalidad en los medios de comunicación: representaciones y percepciones* y está a cargo de Dra. © Laura Perucho García de la Universitat de València. En este apartado la autora se propone analizar el lugar de los medios de comunicación en “el proceso de construcción de la interculturalidad”. Su influencia, capacidad de persuadir y de acelerar o ralentizar “el proceso de creación de sociedades interculturales”. Para alcanzar su objetivo repasa las principales teorías sobre las funciones sociales de los medios de comunicación, entre ellos la Escuela de Chicago, la Escuela de Frankfurt y de los principales teóricos de la sociolingüística y la sociología de



las comunicaciones. Asimismo revisa la representación de la inmigración en los medios de comunicación y los efectos psicosociales de dichas representaciones. En este punto advierte de la capacidad de los medios para reproducir los estereotipos, transmitir interpretaciones sesgadas de la migración y establecer nuevas formas de racismos, más encubiertas y ambivalentes, como es el caso del racismo simbólico. Junto con lo anterior, pone de relieve la imagen problemática que los medios construyen de la migración asociándola con la amenaza, en especial con la delincuencia, la ilegalidad y el terrorismo. Por estos motivos la autora se detiene en la responsabilidad de los medios de comunicación para reducir los estereotipos y producir actitudes más positivas hacia la inmigración. Por lo tanto, llama la atención sobre el uso de las estrategias discursivas, que así como pueden transmitir una imagen negativa de la migración, pueden servir para “subrayar los aspectos positivos de ésta”.

El cuarto capítulo se titula *La infancia migrante como un nuevo actor social*, de la Dra. Iskra Pavez, investigadora del Observatorio Regional de Paz y Seguridad (ORPAS) de la Universidad Bernardo O'Higgins y la Dra. Sònia Parella de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este apartado entrega una visión panorámica sobre los estudios migratorios centrados en la infancia como un nuevo actor global. En el capítulo se discute un concepto crítico de la infancia migrante, reconociendo su capacidad de agencia, la cual se manifiesta en la posibilidad de opinar, tomar decisiones en torno a la movilidad y en la influencia que tienen sobre las decisiones migratorias familiares. No obstante, lo que se denomina como infancia migrante, no es un grupo homogéneo, en esta categoría se podría incluir a niñas y niños que participan en migraciones familiares, que nacen en el seno de familias migrantes y que se han socializado en contextos con una fuerte “cultura migratoria”. Estos niño/as experimentan una filiación transnacional, protagonizan proyectos migratorios autónomos o no acompañados o



retornan a sus países de origen, entre otras situaciones. La información analizada, plantea que los principales temas que se han investigado en torno a la infancia migrante se refieren al nivel de integración en la sociedad de destino, los factores que influyen en sus procesos de incorporación y adaptación, las trayectorias educativas, expectativas e identidades y, en menor medida, sus experiencias como migrantes transnacionales. El texto plantea que la integración de las niñas y los niños migrantes no sólo tiene que implicar el acceso a las prestaciones sociales o el ejercicio de sus derechos a la educación o salud, sino también, la integración en las formas de «ser niña y niño, aquí y ahora». Los principales aportes del capítulo apuntan al proceso que deben vivir los niños y niñas migrantes para ser aceptados en sus grupos de pares, donde deben “imitar” los estilos culturales y el lenguaje de la niñez local, aunque esta adaptación implique contradicciones y conflictos generacionales con sus familias. Por otro lado, también resultan claves los estudios referidos a las experiencias de violencia racial que sufren las niñas y los niños migrantes, quienes al igual que las personas adultas, son víctimas del racismo, la violencia simbólica y la dominación colonial en los lugares de destino.

El quinto capítulo lleva por título *Cadenas globales de cuidado entre Chile y Bolivia y migración circular*. Este apartado está a cargo de la investigadora Andrea Comelin de la Escuela de Trabajo Social y la Dra. Sandra Leiva del Instituto de Estudios Internacionales, ambas de la Universidad Arturo Prat. En este capítulo se exponen algunos elementos de las cadenas globales de cuidado, en un contexto de migración circular entre Bolivia y Chile. La insuficiencia de instituciones que otorguen servicios de cuidado en Chile, sumado al aumento de la participación laboral femenina, la que crecientemente viene manifestándose en el país, entre otros factores, han determinado una crisis de servicios de cuidado que las familias se han visto en la necesidad de resolver. Así, en el



marco de una organización social del cuidado proporcionado a infantes y a la tercera edad, se observa una creciente solución de manera privada mediante el mercado, donde la contratación de mano de obra migrante se ha convertido en una estrategia recurrente. En el texto se analiza la prestación de servicios de cuidado por parte de migrantes bolivianas en el norte de Chile, enfocándose en aquellas migrantes que realizan una migración circular. Las autoras concluyen que la institucionalidad legal vigente para la migración boliviana, sumada a la condición de frontericidad, determina que la migración circular se desarrolle en términos irregulares, exponiendo a las cuidadoras a situaciones de abusos laborales y de maltratos basados en la discriminación; junto con esto, se suma el hecho de que este tipo de trabajo se realiza de manera privada bajo las cuatro paredes de un hogar, lo que implica que las migrantes estén expuestas a condiciones laborales precarias.

El sexto capítulo se titula *La mediación intercultural: una propuesta de intervención para la integración* a cargo del Dr. José Berrios-Riquelme de la Universidad de Tarapacá y la Dra. Viviana Vargas de la Universitat de València. Los autores advierten que no existe un “área de mediación especializada en contextos multiétnicos”, motivo por el cual se proponen describir los rasgos distintivos de la mediación intercultural “como una herramienta de intervención social en entornos de diversidad cultural”. Para alcanzar este objetivo, revisan los fundamentos de la mediación intercultural, los tipos, los principales modelos de mediación y lo que significa ser mediador intercultural. Este último punto es central, en tanto la labor del mediador no es sólo acercar las partes, sino es “reconducir la interacción y hacer que las partes se escuchen” y constituirse en un agente de cambio “poniendo énfasis en dar a conocer los códigos culturales y cómo el desconocimiento de éstos, afectan en los hechos de segregación, vulnerando a las personas en situación de movilidad humana” como señalan los autores.



De este modo, la mediación intercultural es una herramienta a considerar en el contexto migratorio actual, especialmente para el conocimiento y mejoramiento de la relación y comunicación en un contexto multiétnico. Su aplicabilidad involucra distintos ámbitos como la salud, la educación y la convivencia barrial, no sólo para hacer frente a los conflictos, sino para actuar de puente y propender a una convivencia basada en la “aceptación y el reconocimiento de la contribución de cada cultura desde su particularidad”.

El apartado titulado *Reflexiones sobre la figura del extranjero y la cuestión de la integración desde una mirada intercultural*, está a cargo del Dr. Claudio Bolzman de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Suiza Occidental. El capítulo analiza la noción de extranjero y de alteridad mediante el análisis de la producción teórica de cinco autores clásicos de la sociología: Alfred Schütz, Georges Simmel, Norbert Elías, Abdelmalek Sayad y Hanna Arendt. De manera sintética, se puede señalar que Schütz explora la figura del extranjero a partir de la fenomenología social, por lo que es necesario ponerse en el lugar del que vive la experiencia de sentirse un extraño. Simmel ubica la discusión a través de la relación que se establece entre el extranjero y el autóctono, el primero es la figura de la movilidad y el segundo del sedentarismo. Para Elías la noción de extranjero “es un constructo social que tiene por función cohesionar y valorar a los que se definen como no-extranjeros”. Sayad señala que el sedentarismo es la forma dominante de organización social, por lo tanto, la movilidad aparece como algo que escapa a la norma. De esta forma, el migrante justifica su presencia en otro país por una razón económica, el trabajo, razón que lleva a ver al extranjero como un trabajador, por lo que cuando termina su función laboral, el inmigrante deja de tener una presencia legítima. De manera similar, Arendt postula que “el individuo existe plenamente en tanto ser humano sólo cuando es reconocido como ciudadano”, es decir, como sujeto político. En el marco de los estados nacionales al extranjero se le puede tolerar, pero queda lejos



de la lógica ciudadana del **derecho a tener derechos**. Esta síntesis permite realizar una panorámica de los contenidos de la palabra extranjero para tener en cuenta a la hora de aplicar el enfoque intercultural, que en este caso debe propender a la integración de los recién llegados.

El penúltimo capítulo es de la Dra. Norma Montesino de la Universidad de Lund, Suecia y lleva por título **Movilidades humanas e intervención social**. En este apartado la autora se propone revisar los contenidos del Trabajo social desde la perspectiva de las movilidades humanas a partir del caso sueco y el norteamericano. Suecia es un país que ha pasado del control de las migraciones a principios del siglo XX, a la apertura de extranjeros al mercado laboral y a los refugiados. Montesino da cuenta de los orígenes del Trabajo Social y el lugar que ha ocupado el trabajo con migrantes en los servicios de bienestar sueco. En este punto revisa el caso de los refugiados acogidos por Suecia después de la II Guerra Mundial, los que fueron definidos por el Estado desde el enfoque de dependencia, es decir, de discapacidad social. Esta definición basada en el supuesto de diferencia cultural del inmigrante, supuso la implementación de la capacitación de estas personas para que pudieran acceder al mercado laboral y aprender los “códigos de la normalidad sueca”. En este proceso los trabajadores tendrían la principal responsabilidad. En el caso de Estados Unidos, el Trabajo Social se inscribe en un contexto de rechazo a los inmigrantes, racismo, resistencia y leyes que restringen la migración. Los pioneros del Trabajo Social identificaron las migraciones como “un fenómeno social que estaba cambiando la estructura de la población y los contenidos de la cuestión social”. La principal preocupación fue la situación social de los migrantes, las situaciones de injusticia y la desprotección en que viven. En definitiva, la movilidad humana en el campo del Trabajo Social ha venido a discutir las políticas sociales, las prácticas laborales y la normatividad territorial en las que se basó este campo de estudio. La autora invita a que el



Trabajo Social pueda “rescatar sus contenidos originales de empatía y compromiso con el sufrimiento social”.

El último apartado se titula *Investigación social cualitativa con personas migrantes y familias transnacionales* y está a cargo de un equipo de investigación formado por la Dra. Dolores Frias-Navarro, la Dra. Laura Badenes-Ribera, el Dr. Héctor Monteder-i-Bort, Óscar García-Buelga y el Dr. Marcos Pascual-Soler.

El trabajo de este capítulo analiza los principios básicos de la metodología cualitativa dentro del ámbito de las interacciones entre los grupos sociales, donde la convivencia y la aceptación de la diversidad son elementos claves para la estabilidad y salud de todos los miembros. Su objetivo es ayudar al lector a comprender los fundamentos del proceso de diseño de investigación, desarrollando una lectura crítica de los informes cualitativos con incidencia en la temática migratoria y valorando la calidad de las evidencias aportadas. Para conseguir este objetivo, en el capítulo se utilizan como ejemplos estudios que han abarcado las intenciones o razones que impulsan el proceso de migración y la configuración de la familia transnacional. Los autores recalcan la importancia que requiere la elaboración de investigaciones que analicen las variables implicadas en las relaciones entre culturas, así como estudiar los factores individuales y de contexto que potencian y ayudan a comprender la convivencia en la diversidad.

El Trabajo Social, la Educación y la medición intercultural, son elementos estratégicos para la construcción de una sociedad más inclusiva e integradora, por tanto, este libro es oportuno porque nos pone al día de los principales debates sobre esta materia y nos invita a pensar en cómo construir una sociedad más justa. Inmigrantes, extranjeros, autóctonos, nacionales y las categorías que queramos usar, son parte de una sociedad en la que estamos llamados a convivir



y compartir. La conversión de un país de emigrantes a inmigrantes, como fue el caso de España recientemente, nos muestra que el fenómeno migratorio es dinámico y cambiante en concordancia con los ciclos económicos y el desarrollo del fenómeno involucra a los recién llegados y al país receptor. En este sentido, adhiero a las palabras de Sassen cuando advierte que “los países receptores de la inmigración actúan como si no formaran parte del proceso, pero de hecho, son parte de él. Las migraciones internacionales se sitúan en la intersección de diversos procesos económicos y geopolíticos que vinculan a los países implicados; no son el simple resultado de la búsqueda individual de mejores oportunidades” (2013, p. 29).





## BIBLIOGRAFÍA

Norambuena, C. (2002). Migraciones limítrofes. Chile 1865-1960. In H. Asdrúbal (Ed.), *Historia de las migraciones limítrofes en el Cono Sur de América. Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Vol II Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay* (pp. 25-90). México D.F: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Sassen, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortalez*. Madrid: Siglo XXI.

Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. In B. Feldman-Bianco, L. Rivera, C. Stefoni & M. Villa (Eds.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-109). Santiago de Chile: CLACSO/FLACSO/Universidad Alberto Hurtado.

Tapia, M. (2012). Frontera y migración en el Norte de Chile a partir del análisis de los censos de población. S. XIX y XXI *Revista Geografía Norte Grande*, 52, 177-198.

Tapia, M. (2013). Migración y movilidad de los trabajadores fronterizos en Tarapacá durante el ciclo del nitrato. 1880-1930,. In S. González (Ed.), *La sociedad del salitre: protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos, 1870-1940* (pp. 163-194). Santiago de Chile: RIL.

Textidó, E., y Gurrieri, J. (2012). *Panorama migratorio de América del Sur 2012*. Buenos Aires: Organización Internacional para las migraciones OIM.



## INTRODUCCIÓN

La movilidad humana ha sido una constante en la historia de las sociedades, producto de las diversas variantes coyunturales de cada país, región y continente, ligadas a temas económicos, políticos, sociales y ambientales y otros tantos factores que inciden en ella.

Con el desarrollo de los medios tecnológicos con medios de comunicación que ventilan información que fluye en todas las direcciones para enterarnos dónde y con quién estamos, con medios de transporte que facilitan el intercambio, ida y venida de personas de cientos de lugares pero con las mismas necesidades básicas de subsistencia y seguridad que tiene todo ser humano, las migraciones, contradictoriamente, siguen pareciéndonos, en mucho casos una amenaza y un “fenómeno” el cual no somos capaces de comprender ni aceptar.

Las motivaciones para que las personas migren cambian de acuerdo al contexto temporal y local. Existen distintas situaciones que motivan a optar abandonar el lugar de origen, pero la forma de migrar puede hacerse más, o menos regulada. En la práctica hemos aprendido que quienes se desplazan de manera menos regulada y reglamentada se constituyen en una población que suele ser más vulnerable y aquí los deberes y obligaciones impuestos son más considerablemente mayor a la cantidad de derechos.



Cada cultura con sus rasgos y particularidades, nos representan a través de fronteras geográficas, históricas e ideológicas además de definir las diferencias entre un pueblo y otro. Sin embargo existe un margen que permite circular entre culturas de manera casi siempre amplia y aparentemente sin restricción –pero limitado por los vaivenes climáticos, culturales, económicos, políticos o de otra índole–. Actualmente la posibilidad de intercambio en muchos de nuestros países está circunscrito a un lapso de tres meses (al menos entre América Latina y el Caribe), es decir, la posibilidad de relación con otro pueblo se restringe a que la persona es bienvenida como visita por tres meses.

Luego de este tiempo se pasa a ser sujeto de observación y/o sanción irrelevante.





## CAPÍTULO 1

# POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL PARA CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

*Carla Vidal Figueroa  
y Gustavo Castillo Rozas*

Grupo de Investigación  
en Políticas de Bienestar Social,  
Departamento de Trabajo Social,  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Concepción.





## **CHILE, AMÉRICA DEL SUR**

La integración social, desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible, se vincula con el rango de oportunidades que una sociedad genera y distribuye en una lógica de equidad entre todos y cada uno de sus ciudadanos (Sierra, 2001). Sobre esta base, este rango de oportunidades debe dirigirse a todas y todos los individuos sin criterio de exclusión, ya sean de tipo social, económicos o culturales. En este aspecto, la tarea de la sociedad es identificar y respetar aquellos aspectos que configuran la idiosincrasia que los individuos de diferentes culturas nos pueden ofrecer, creando un vínculo y entorno de respeto que favorezca su proceso de integración. En este proceso, es preciso que realicemos una evaluación y reflexión de aquellas situaciones que han podido ser las causales de exclusión social en el pasado y planteemos estrategias que a futuro favorezcan la integración social.

Para materializar esta idea, es necesario que se coordinen estrategias y programas que aborden la integración como una política social, desde una perspectiva universal que considere un enfoque intercultural y que posea un carácter transversal, para que así se genere un impacto real en la calidad de vida de toda la población. Esta tarea, como sugiere Corti (2000), supone reconocer la heterogeneidad de los sujetos sociales, aceptando la igualdad valorativa para las diferencias y reconocer en la integración social una instancia de adaptación de carácter recíproco, en la cual se valoren las características de las diferentes culturas. De esta forma, la integración se configura como un proceso bidireccional, voluntario y dinámico de



acercamiento y empatía recíproca entre el inmigrante y la sociedad de acogida, lo que supone el reconocimiento de valores de cada grupo y la construcción de una identidad común (Palou, 2010).

En este sentido, es pertinente vincular aquellas estrategias que promueven la integración social al enfoque intercultural, el que se orienta al reconocimiento de la coexistencia de diversidades culturales en las sociedades actuales, propiciando una convivencia basada en el respeto hacia las distintas cosmovisiones, derechos humanos y derechos como pueblos (PNUD, 2012). Si consideramos la interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, esta hace alusión a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas (UNESCO, 2015). Por lo tanto, todo esfuerzo en esta materia ha de ser abordado desde un enfoque sistémico que contemple elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos y educativos, entre otros aspectos.

Sin embargo, propiciar un entorno en el cual convivan los individuos, con sus particularidades, sus idiosincrasias, sus costumbres y tradiciones, se presenta como un desafío de armonizar el encuentro entre los diferentes grupos, partiendo de las diferencias que envuelven a cada individuo y no sólo considerando sus aspectos comunes (Ballesta, Castillo, Cerezo y Angosto, 2013). Por consiguiente, la interculturalidad se promueve como el reconocimiento y respeto de la diversidad, con acciones sobre la dignidad y derechos de las personas y colectivos sociales, para que estos se constituyan en factores sustanciales de sociedades integradas, democráticas y estables (Fenocin, 2015). La importancia de este enfoque, radica en las relaciones que se generan entre los individuos, colectivos y/o comunidades culturalmente diversos, en las instancias en las cuales aprenden el uno del otro, en la voluntad de aceptar y respetar aquello que difiere de nuestra cotidianidad y en la capacidad de adaptarnos y facilitar la aclimatación a una nueva situación. Para Giménez (2003),





la interculturalidad es novedosa al proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales, basadas en el respeto y la tolerancia.

El concepto de interculturalidad ha de ser transversal en la formulación de políticas y estrategias, siendo su objetivo la consecución del bienestar de la población, abarcando todos los ámbitos, sociales, culturales, económicos y reconociendo que existen factores determinantes de la calidad de vida de las personas que no pertenecen al ámbito económico, como por ejemplo, la discriminación, carencia de canales de expresión, limitaciones en el ejercicio de la ciudadanía, entre otras (Sagasti, Iguíñiz y Schuldt, 1999), aspectos que obstaculizan la integración de la población migrante en el país receptor.

Por lo tanto, una política social con enfoque intercultural debe ser capaz de promover el aprendizaje entre individuos, grupos, etnias y/o comunidades que forman parte de la sociedad, en diferentes ámbitos de actuación y que facilite instancias de cooperación e intercambio entre las diferentes culturas, en las cuales predomine el respeto, la tolerancia y el interés por mejorar la calidad y las condiciones de vida de la población migrante. Para ello se precisa una promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia (PNUD, 1999). Si somos capaces de considerar estos aspectos, estaremos en condiciones de garantizar espacios donde se facilite la interculturalidad.

Desde la investigación en Ciencias Sociales se están aportando elementos teóricos y datos empíricos que demuestran la posibilidad de una convivencia pacífica



basada en la igualdad de las diferencias, el diálogo igualitario y el enriquecimiento social que representa la convivencia intercultural (Touraine, 1997). Incluso, se postula que para que se produzca un contexto intercultural de éxito, es necesaria la adquisición de competencias que faciliten la interacción y el entendimiento para afrontar las demandas del nuevo contexto intercultural que se crea (Carmona, Bravo y Hernaiz, 2013). Al respecto, Bennett (1998) concibe la sensibilidad intercultural en términos de etapas de crecimiento personal y propone un *Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural* que consta de seis etapas. Este se presenta como un continuo que avanza por diferentes fases de reconocimiento, partiendo desde el etnocentrismo, hasta el etno-relativismo, visto como la aceptación de la diferencia por parte del individuo (ver figura 1).

**Figura N°1:** Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de Bennett.



**Fuente:** Elaboración propia. Información extraída de Martinelli (2009).

Por su parte, Chen y Starosta (1997), sugieren que en un contexto de comunicación tan globalizada como la que estamos experimentando, es necesario promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las



diferencias culturales si el objetivo principal es construir una ciudadanía global. Por su parte, Sanhueza et al. (2012) destacan seis habilidades que facilitarían este proceso y con ello la comunicación y la interacción intercultural entre los individuos: el autoconcepto (*self-concept*), la apertura de mente (*open-mindedness*), actitudes de no juzgar (*nonjudgmental attitudes*), empatía, autorregulación (*self-monitoring*) y la implicación en la interacción (*interaction involvement*).

Una vez analizados los conceptos de integración social e interculturalidad, así como revisado algunos modelos y habilidades que facilitarían la comunicación en un contexto de diversidad cultural, se dará paso a revisar las principales estrategias, políticas y/o programas que favorecen la integración social en Chile.

### **Políticas de integración en Chile**

En Chile, la situación de los extranjeros respecto a su entrada, residencia, permanencia definitiva, su egreso y reingreso, la expulsión y el control, se encuentra regulada por el Decreto Ley de Extranjería 1.094 del año 1975. La falencia de este documento, es que tras cuarenta años de funcionamiento, no se erige como un marco normativo donde se establezcan los derechos y deberes de los ciudadanos extranjeros y menos aún, un marco que promueva estrategias de integración de los mismos en nuestro país.

Ante esta situación y considerando que año a año Chile es receptor de extranjeros, es que en el año 2008 y bajo el Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, se publica un Instructivo para la Política Nacional Migratoria, estableciendo como uno de los ejes de la acción gubernamental, la integración de los inmigrantes, destinada a generar una aceptación positiva del individuo en la sociedad, el respeto por su cultura y que exista una integración del mismo en diversos ámbitos, como el respeto de la institucionalidad democrática, la lengua nativa y los modelos culturales,



incorporándolos en la estructura económica, social y política del país receptor.

Además, el documento establece una serie de principios que han de estar presentes en la Política Nacional Migratoria y que se exponen a continuación:

**Figura N°2:**

### Principios Política Nacional Migratoria

- Residencia y libertad de circulación
- Libertad de pensamiento y de conciencia
- Acceso a residencia en condiciones igualitarias y debidamente informadas
- Acceso a la justicia
- Integración y protección social de inmigrantes
- Respeto a los derechos laborales de trabajadores extranjeros en Chile
- No discriminación
- Regularidad de los flujos migratorios
- Reunificación familiar
- Participación ciudadana en la gestión migratoria

**Fuente:** Elaboración propia. Información extraída de Instructivo sobre la 'Política Nacional Migratoria' (2008).

Se añaden a este marco normativo algunos instrumentos internacionales que Chile ha ratificado. Es el caso de la *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* que entra en vigor en el año 1969 y reafirma que la discriminación entre seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico constituye un obstáculo a las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y puede perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos, así como la convivencia de las personas dentro de un mismo Estado. La *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979) establece en su Artículo 5, la necesidad



de modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.

Por su parte, la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (1989) en su Artículo 29, compromete a todos los estados miembros a encaminar la educación de los niños y niñas hacia el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de sus valores nacionales, del país que sea originario y de las civilizaciones que sean distinta a la suya. Preparar al niño y niña para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales, religiosos y personas de origen indígena. La *Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familias* (1990), establece en su Artículo 31, el compromiso de los estados partes a respetar la identidad cultural de los trabajadores migratorios y de sus familiares y no impedirán que éstos mantengan vínculos culturales con sus países de origen, para lo cual podrán adoptar las medidas pertinentes para ayudar y alentar los esfuerzos a este respecto.

El 17 de mayo de 2004 en la Ciudad de Santiago de Chile, se realizó la declaración sobre los principios migratorios de los países del Mercosur y Estados asociados, encontrándose presentes los ministros del interior de los países miembros. Entre estos principios, destacan lo siguientes (Santillo, 2009):

- \* El importante aporte de los inmigrantes a la formación de los estados.
- \* Facilitar la regularización de los flujos migratorios en la región.



- \* Tratamiento igualitario a los nacionales fuera de la región.
- \* La importancia de la reunificación familiar como elemento necesario para la estabilidad plena de los inmigrantes.
- \* Combatir el tráfico ilícito de migrantes y menores, y la trata de personas.
- \* Condenar prácticas de xenofobia, deportaciones masivas y detenciones sin respaldo legal.
- \* Control de las fronteras, pero sin tratar la irregularidad migratoria como hecho punible de derecho penal.

En el año 2007 y durante la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno celebrada en Santiago de Chile, se firmó la Declaración de Santiago, en la cual los mandatarios reiteran el *Compromiso de Montevideo sobre Migración y Desarrollo*: “convencidos de que la atención integral y multidimensional de las migraciones es un elemento indispensable para asegurar la cohesión social y enfatizando la necesidad de un enfoque multidisciplinario de acuerdo al principio de responsabilidad compartida entre los países de origen, tránsito y destino, en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo. Se comprometen a garantizar plenamente los derechos humanos de los migrantes en el marco del ordenamiento jurídico de cada Estado, independiente de su condición migratoria” (Declaración de Santiago, 2007, p. 2).

En esta instancia, los países miembros adoptan el *Convenio Multilateral Iberoamericano sobre Seguridad Social*, configurándose como el primer instrumento internacional a nivel iberoamericano que busca proteger los derechos de los trabajadores migrantes y sus familias, coordinando y adoptando las legislaciones del país receptor en materia de pensiones. Este hecho se concibe como uno de los factores



esenciales en el fortalecimiento de la cohesión social de las naciones, ya que las condiciones de seguridad social tienen una dimensión muy importante en el desarrollo del trabajo decente (CELADE-CEPAL, 2008) y en consecuencia, sobre la calidad de vida de los inmigrantes y sus familiares. Courtis (2010) explica que si bien dicho convenio aún no está en vigor, existe un Acuerdo de Aplicación, válido para los países ratificantes, que fija el procedimiento y los mecanismos necesarios para su implementación.

En el año 2008, Chile participa en el I Foro Iberoamericano sobre Migración y Desarrollo organizado por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), el que tuvo como principal objetivo el diseño de un Programa de Acción que promueva la protección de los derechos humanos de los migrantes, el que se articuló como un espacio de intercambio de buenas prácticas y estrategias en el ámbito de la migración y desarrollo. Entre las propuestas consensuadas se incluyen programas especiales de migración vinculados con el trabajo temporal y de integración de los migrantes y sus familias en los países receptores; programas para promover el respeto a la diversidad cultural de los migrantes; planes tendientes a eliminar todas las formas de discriminación y a informar sobre los derechos humanos de los inmigrantes, entre otras (Courtis, 2010).

En el ámbito de participación ciudadana, durante el año 2014 en Chile se realizaron diversos Diálogos Ciudadanos organizados por el Departamento de Extranjería y Migración sobre la Nueva Ley de Migraciones. Se llevaron a cabo ocho encuentros en diferentes ciudades del país, entre las cuales se encuentra Arica, Iquique, Antofagasta, Valparaíso, Punta Arenas y Santiago, involucrando la participación de 621 instituciones (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2015).

A nivel gubernamental y considerando la integración de las comunidades de inmigrantes, se realizaron las siguientes iniciativas (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2015):



Reconocimiento de la nacionalidad chilena de hijos de inmigrantes residentes en Chile, independiente de la situación migratoria de sus padres.

Exención de multas a niños, niñas y adolescentes extranjeros que infrinjan la normativa migratoria, ya que se entiende que la responsabilidad de regularizar su situación migratoria recae sobre los padres, guardadores o personas encargadas del cuidado personal.

Convenio con el Fondo Nacional de Salud para facilitar el acceso a la salud a través del régimen de prestaciones de esta institución.

Iniciativa del Ministerio de Vivienda y Urbanismo para igualar derechos en el acceso a la vivienda a la población migrante, siempre que sea titular de un permiso de permanencia definitiva.

Convenio con la Municipalidad de Santiago para facilitar el acceso a las escuelas públicas de la comuna y promover la regularidad migratoria de los estudiantes y sus familias.

Convenio con el Servicio Nacional de Menores para el reconocimiento de la condición de refugiado.

En materia de trata de personas, se realizaron modificaciones al Decreto Supremo N° 296 de 1995, para eximir del pago de derechos del permiso de residencia temporal a las víctimas de trata de personas y se formalizó el mecanismo de acceso a residencia temporal.

Por último, en el país se establecieron convenios intersectoriales, protocolos y/o acciones que pretenden promocionar acciones de acogida que faciliten el proceso de integración de la población migrante a nuestro país (ver tabla N°1).



**Tabla N°1:** Convenios Intersectoriales para Inmigrantes en Chile.

Estrategia	Vinculada a	Objetivo
Acción especial de protección de la maternidad	Ministerio de salud	Facilitar el acceso a los servicios de salud a las trabajadoras extranjeras que al estar residiendo en Chile quedan embarazadas. Pueden optar a un permiso de residencia temporal demostrando que controlan su situación en el centro de salud que corresponde a su domicilio. Promueve además, la incorporación a establecimientos de educación general básica y media a todos los hijos de migrantes que viven en Chile.
Acción especial de acceso a la educación	Ministerio de educación	Permitir el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes independiente de la condición migratoria de sus padres.
Convenio que facilita acceso a educación parvularia	Junta Nacional de Jardines Infantiles-JUNJI	Facilitar el ingreso a programas de educación parvularia a hijos e hijas menores de 5 años de mujeres inmigrantes o refugiadas, independiente de la condición migratoria en la que estos niños/as se encuentren.
Convenio que facilita el acceso al sistema público de salud de niñas, niños y adolescentes	Fondo Nacional de Salud – FONASA	Proporcionar a todos los Niños, niñas y adolescentes extranjeros, menores de 18 atención de salud en establecimientos de red pública de salud en igualdad de condiciones de sus pares chilenos, independiente de la situación migratoria en Chile y la de sus padres, tutores o representantes legales.



Convenio que facilita el acceso a la red de protección de víctimas de violencia intrafamiliar a mujeres inmigrantes, solicitantes de refugio y refugiadas	Servicio Nacional de la Mujer – SERNAM	Facilitar el acceso a las mujeres inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiadas en Chile, a la red de protección para víctimas de violencia intrafamiliar que depende del Servicio Nacional de la Mujer, que hubiesen iniciado una acción ante tribunales competentes por este motivo. Además, se facilitará el acceso a la residencia a las personas que se encuentren en condición migratoria irregular.
Convenio que facilita el acceso a la red de protección de la infancia	Servicio Nacional de Menores - SENAME	Facilitar el ingreso oportuno a la red de protección social de la infancia y adolescencia a hijas e hijos de familias de inmigrantes y/o refugiados vulnerados en sus derechos o infractores de ley, cualquiera sea la condición migratoria

**Fuente:** Elaboración propia. Información extraída del Departamento de extranjería y migración (2015).

Considerando entonces, la realidad en la cual se encuentran inmersos los inmigrantes y etnias que conviven en Chile, caracterizada por la falta de un marco normativo que regule las situaciones de exclusión, discriminación y accesibilidad a los servicios de los cuales gozan los habitantes del país, se considera que estos cambios en los flujos migratorios suponen un reto para cualquier Estado y en concreto para el Estado chileno, que hasta el día de hoy, ha afrontado el fenómeno migratorio desde la inmediatez y de forma reactiva, sin pararse a pensar en una política pública de integración y acogida al migrante a largo plazo que cuente con un enfoque intercultural e intersectorial (Machín, 2011).

En el siguiente apartado se revisarán algunos instrumentos de integración regional y nacional que se han impulsado en América Latina y que incluyen en sus postulados los esfuerzos para enfrentar la situación de los individuos migrantes en la región.



## **Instrumentos de Integración en América Latina**

En América Latina y el Caribe no existe una entidad supranacional que abarque a un conjunto de los países de la región y que mediante su estructura regule, colabore y apoye las políticas sociales y menos, que las financie (Vidal, 2014), esto, si consideramos como principal referente de este proceso a la Unión Europea.

La exclusión social en nuestra Región suele estar estrechamente relacionada a las desigualdades extremas que obstaculizan el acceso a mejores oportunidades de vida, sean estas de carácter laboral, educativo, sanitario, de vivienda o de protección social, por lo cual son situaciones que deben reducirse para promover la integración social y el desarrollo humano equitativo extensible a toda la población. Junto con las desigualdades en la distribución del ingreso, se encuentra el racismo, el centralismo, la discriminación de género, y la discriminación de los niños y ancianos, que perpetúan una situación en la que es difícil para los más privilegiados reconocer “al otro” como igual. Debido a su persistencia en el tiempo, estas desigualdades han llegado a adquirir un carácter cultural y están estrechamente ligadas a los hábitos y patrones de comportamiento cotidiano que afectan negativamente la autoestima de quienes experimentan la exclusión social (Sagasti, Iguíñiz y Schuldt, 1999).

En el continente, se entiende la integración regional como un instrumento para alcanzar el desarrollo. Por ejemplo, el Tratado Constitutivo del Grupo Andino proclama como último objetivo de la integración el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y contempla la ejecución de actividades concretas de cooperación en el ámbito de las políticas sociales con el fin de contribuir a ese propósito. Para ello establece los llamados “convenios sociales” Andrés Bello, Hipólito Unanue y Simón Rodríguez, en los ámbitos de la educación y cultura, la salud y lo sociolaboral respectivamente (Pareja, 2011).



También se establecieron algunas normas comunitarias referidas a la migración laboral y a la seguridad social de los trabajadores migrantes entre países andinos. La primera, el *Instrumento Andino de Migración Laboral* (Decision 545 – del 2003), que regula la movilidad y residencia de los trabajadores del área dentro del espacio comunitario (Pareja, 2011). En primera instancia, su objetivo era incluir normas que beneficiaran a los ciudadanos en general (sean estos, trabajadores, turistas, estudiantes, etc.), pero actualmente involucra a trabajadores dependientes como una forma de iniciar y apuntar hacia un mercado laboral que aborde a la región en general.

Una segunda estrategia, es el Instrumento Andino de Seguridad Social (Decision 583 – del 2004), el que busca garantizar la protección social de los trabajadores migrantes, asegura sus derechos a percibir prestaciones de seguridad social en el país de destino y a conservar aquellos derechos adquiridos en el país de origen (teniendo los mismos derechos que corresponden a los nacionales). En tercer lugar, el *Instrumento Andino de Seguridad y Salud en el Trabajo* (Decision 584 – del año 2004), se sustenta en el concepto del trabajo digno que promueve la OIT, siendo un paso importante hacia la concreción de la normativa sociolaboral andina, basada en la vigencia de los derechos fundamentales de los trabajadores acordado por la OIT en 1998.

Por su parte, la *Unión de Naciones Suramericanas – UNASUR*, persigue el objetivo de favorecer un espacio de integración y unión en los ámbitos cultural, social, económico y político entre las naciones, y entre sus prioridades se encuentran las políticas sociales, la educación, el financiamiento, entre otros. Esto, con el fin de eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las desigualdades. Es así, como tres de sus objetivos específicos se enfocan directamente sobre los derechos de los migrantes (Chiarello, 2013):



- \* Consolidación de una identidad suramericana, a través del reconocimiento progresivo de derechos a los nacionales de un Estado Miembro residentes en cualquiera de los otros Estados Miembros, con el fin de alcanzar una ciudadanía suramericana;
- \* Acceso universal a la seguridad social y a los servicios de salud;
- \* Cooperación en materia de migración, con un enfoque integral, bajo el respeto irrestricto de los derechos humanos y laborales para la regularización migratoria y la armonización de políticas.

Objetivos en los cuales es necesario poner especial énfasis, debido a que aún prevalecen prácticas institucionales con cierto enfoque discriminatorio hacia los trabajadores migrantes y sus familias, prácticas que pueden ser contrarrestadas si se proponen ciertas medidas, como campañas de mejora de la conciencia y el discernimiento, dirigidas al público en general, así como a maestros, funcionarios de inmigración y profesionales de los medios de comunicación (Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares, 2011).

Si consideramos los esfuerzos efectuados por algunos de los países de la Región, destaca el *Convenio de Migración* firmado entre la República del Perú y la República de Argentina en el año 1998, que en su Artículo 9 establece que los nacionales de ambos países y sus familias que hubieren obtenido residencia en los términos del citado Convenio, gozarán de los mismos derechos y libertades civiles, sociales, culturales y económicas de los ciudadanos del país de recepción, en particular el derecho a trabajar y ejercer toda industria lícita en las condiciones que disponen las leyes; peticionar a las autoridades; entrar, permanecer, transitar y salir del territorio de las Partes; asociarse con fines útiles y profesar libremente su culto, de conformidad a las leyes que reglamenten su ejercicio.



En el año 2004 se aprobó el *Acuerdo Migratorio* en la República Argentina y la República de Bolivia, el que permite entregar una residencia temporaria con una permanencia autorizada de dos años y al finalizar este período, las personas podrán efectuar un cambio de calificación a permanentes.

Por otra parte, la *Política Migratoria Argentina* (Ley 25.871), en su Artículo 23 delimita las condiciones en la que los extranjeros que entran al país puedan acceder a una residencia temporal y mediante un criterio de nacionalidad, permite que ciudadanos nativos de los Estados Partes del MERCOSUR, Chile y Bolivia, cuenten con autorización para permanecer en el país por un período de dos años, con posibilidad de prórroga con entradas y salidas múltiples.

También destaca el *Plan Ecuatoriano de Desarrollo Humano para las Migraciones 2007 – 2010*, el cual busca satisfacer las necesidades de las personas migrantes y sus familiares, contribuyendo al fortalecimiento de las políticas públicas. En este sentido, busca impulsar procesos de desarrollo humano para las personas migrantes, sus familiares y su entorno, promoviendo procesos de interculturalidad y de construcción de ciudadanía universal, entre otros objetivos.

En el caso de Colombia, el Gobierno reconoce la necesidad de revisar la política actual que rige en esta materia, para lo que propone lineamientos, estrategias y acciones de intervención para los colombianos que viven en el exterior y los extranjeros que residen en el país. Esta *Política Integral Migratoria*, se enfoca en otorgar un tratamiento integral a cada una de las dimensiones de desarrollo de este sector de la población y mejorar la efectividad de los instrumentos utilizados para la implementación de estrategias y programas referentes a la población migrante (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2015).

Además de encontrar marcos normativos que buscan institucionalizar y regular la situación de los migrantes



en cada país, es posible encontrar algunas experiencias positivas que se ejecutan con el fin de promover la integración de, tanto de la población extranjera, como de la población indígena. Es el caso del *Programa Conjunto de Fortalecimiento de las capacidades nacionales para la prevención y gestión de conflictos interculturales (Chile)*, es un programa que se inició en el año 2009 con el apoyo de organizaciones participantes de las Naciones Unidas y otras organizaciones civiles y/o privadas. El fin de este programa es garantizar procesos de desarrollo que se impulsan en el país a nivel local, siendo su principal objetivo mejorar la situación de conflicto entre Pueblos Indígenas, Estado y Sociedad, tomando en consideración las especificidades culturales propias de cada etnia, así como las configuraciones de género presentes en cada caso (Naciones Unidas, 2009). Las características del programa se pueden visualizar en la Figura N°3:

**Figura N°3:** Características del Programa



**Fuente:** Elaboración propia. Información de Programas Conjuntos de Naciones Unidas (2009).



El *Programa Acciones para la Igualdad de Género con Población Indígena (México)*, es un programa gestado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México y con apoyo de ONU Mujeres. Tiene como objetivo general: “*contribuir al ejercicio de los derechos de las mujeres indígenas por medio de acciones tendientes a la disminución de las brechas de desigualdad de género con un enfoque intercultural*”. Para lograr su objetivo, contempla el desarrollo de cuatro grandes vertientes (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI), 2012):

- \* *Creación y fortalecimiento de las Casas de la Mujer Indígena*: Acciones dirigidas a operar el Modelo Participativo y Autogestivo de Atención a la Salud Sexual y Reproductiva y la Violencia de Género con Mujeres Indígenas.
- \* *Coordinación y concertación institucional para prevenir y atender la violencia contra las mujeres con enfoque intercultural*: acciones dirigidas a promover sinergias comunitarias, interinstitucionales y multi-sectoriales para implementar y ejecutar acciones tendientes a la prevención, atención y, en su caso, derivación de mujeres indígenas en situación de violencia en todos sus tipos y modalidades.
- \* *Fortalecimiento de capacidades para la igualdad de género en la población indígena*: acciones dirigidas para fomentar el desarrollo de proyectos para la promoción de la igualdad de género en la población indígena.
- \* *Coinversión y coordinación para la creación y apoyo de espacios de formación para mujeres indígenas*: acciones orientadas al fortalecimiento o creación de espacios para la formación y fortalecimiento de liderazgos femeninos indígenas.





Por su parte, el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Chile)*, surge en el año 1996, posteriormente a la aprobación de la Ley Indígena N° 19.253 (1993) que reconoce en su artículo 1° a los indígenas como agrupaciones que habitan en el territorio nacional que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, las que la sociedad en general y el Estado a través de sus instituciones, deben respetar, proteger y promover su desarrollo, su cultura, familias y comunidades. Para el MINEDUC (2012), la incorporación de un enfoque intercultural en este ámbito, surge al constatarse que las escuelas con altos porcentajes de población indígena trabajan con un currículum descontextualizado de la cultura y lengua de las comunidades a las cuales brindan servicios educativos. Este programa persigue los siguientes objetivos (Abarca, 2004):

- \* Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado Chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas.
- \* Mejorar los aprendizajes de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica.
- \* Fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano.
- \* Incorporar a la familia y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales.
- \* Incorporar métodos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas.



Enfocado en los y las niños y niñas mapuches, destaca el *Programa Aprendizaje con identidad propia: batería de estimulación temprana con adecuación cultural mapuche (Chile)*, surge de la inquietud y las críticas de las comunidades mapuches hacia el Servicio de Salud de Arauco, por la inexactitud con la cual los materiales de estimulación temprana se acercaban a su realidad. La institución, en conjunto con el programa Chile Crece Contigo, adaptó el material existente con el fin de generar un proceso de estimulación que fuera pertinente y respetuoso con su cultura. Para Ramírez (2010), el principal impacto de este programa no está vinculado directamente con la batería propiamente tal, sino que con la capacitación dirigida a las educadoras del programa Chile Crece Contigo y la red de Salud. Además, es un material muy útil no sólo para trabajar con niñas y niños mapuches, sino también para incorporar una perspectiva de diversidad cultural e integración.

El *Programa Jardines infantiles interculturales (Chile)*, es impulsado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en conjunto con el Fundación Integra, basado en la premisa de que quienes se educan en un entorno de interculturalidad aprenden a valorar los conocimientos que les son cercanos, a relacionarse con mundos distintos al propio, a enriquecerse como sujetos a través de conocimientos, valores, prácticas y visiones que los “otros” complementan a la identidad personal y del colectivo (Maldonado, 2008). Sin ir más lejos, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) incluyen en uno de sus objetivos el “*propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades*”. En la actualidad, el número de Jardines que incorpora este enfoque supera los 100 en el país lo que genera la necesidad de invitar a la reflexión respecto a la integración de las diversas culturas que conviven en Chile y la necesidad de incorporar este



enfoque en el diseño de políticas públicas a nivel nacional y local. Cabe tener en cuenta el planteamiento de De la Maza et al. (2010) quien considera que el enfoque intercultural, no remitido exclusivamente a lo indígena, permite abordar la diversidad cultural como un elemento transversal al desarrollo curricular del aula, aportando en la formación de los niños desde un punto de vista valórico.

Cabe destacar, que aunque algunas de las iniciativas presentadas estén centradas en la integración de los pueblos indígenas propios de cada territorio, es su visión y su enfoque intercultural lo que los convierte en un punto de partida para futuros programas o proyectos que tengan como objetivo la integración de inmigrantes desde una perspectiva intercultural.

### **Instrumentos de integración en Europa**

En Europa, tras años de negociaciones, convenios y tratados que facilitaban la movilidad de profesionales y la colaboración en temáticas socioeconómicas, culturales y ambientales, entre diferentes países del continente, se crea formalmente y bajo ese nombre, en el año 1993 se crea la Unión Europea bajo el Tratado de Maastricht. Este acto adquiere un gran significado en la construcción Europea, pues al incorporar la Unión Económica y Monetaria (UEM), se trataba de culminar la estructura que representaría la integración económica de los países firmantes (Fernández, 2010). Uno de los objetivos que perseguía este tratado era el reforzamiento de los aspectos sociales, esfuerzo que se materializaría a través de la Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores en 1989 (también conocida como la Carta Social). En este documento los estados miembros pretendían fomentar el empleo, mejorar las condiciones de vida, garantizar una protección social adecuada y luchar contra las exclusiones del mercado laboral, entre otros aspectos. Sin ir más lejos,



en estos objetivos se fundamenta el Tratado de Lisboa que se firmó en el año 2009, que delimitaba los objetivos de la política social. La evolución de la Unión Europea se convertiría entonces en el eje central de la política de integración de los países miembros, cuyas estrategias que perseguían la convergencia a nivel económico, político y social, buscaban equiparar los niveles de desarrollo que presentaba cada uno de los países.

Específicamente en el ámbito cultural, el Artículo 167 del TFUE (1957) establece que la UE *contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común*. Por último, respecto a la protección social, aunque los Estados miembros son los responsables de organizar y financiar sus propios sistemas de protección social, la UE desempeña un papel especial de coordinación de los sistemas nacionales de seguridad social, en particular por lo que se refiere a la movilidad entre países de la UE (Comisión Europea, 2013).

Sobre esta base, González (1995) delimita en dos ejes la política social europea. Por una parte la necesidad de garantizar la libertad de circulación y por otra, la necesidad de mantener una solidaridad entendida, simultáneamente, como la voluntad de permitir que todos los miembros de la sociedad participen en el desarrollo y la distribución de los beneficios de las empresas y un imperativo de asistencia a los miembros más pobres de la Comunidad, ya se trate de individuos o de zonas geográficas. Por esta razón, desde la formación de la Unión, los Estados miembros han llevado a cabo diversas reuniones en las cuales dejan constancia de la necesidad de generar estrategias que regulen la entrada de los migrantes, considerando acciones que faciliten su integración en el país de receptor.

A nivel internacional, destacan las reuniones celebradas por las Naciones Unidas y que abordan la temática de



migración y desarrollo. La primera se llevó a cabo en el año 2006 y se denominó *Primer Diálogo de Alto Nivel sobre la Migración Internacional y Desarrollo* cuyo fin era identificar las vías para aprovechar los beneficios que trae consigo la migración sobre el desarrollo de las naciones. En esta instancia se concluyeron diversos acuerdos, entre los cuales destaca la importancia que tiene para la integración de los migrantes internacionales, la adaptación y aceptación mutuas tanto por parte de los migrantes como por la población de la nación receptora, combatiendo toda forma de intolerancia por medio de campañas de sensibilización e información, que entre otras cosas aborden los derechos y obligaciones de los migrantes internacionales. En el *Segundo Diálogo de Alto Nivel sobre Migración y Desarrollo*, instancia celebrada el año 2013, uno de sus puntos es condenar las manifestaciones y expresiones de racismo, discriminación racial y xenofobia contra los migrantes y aquellos estereotipos que a menudo se les aplican, ya sea por religión o creencias, instando a los Estados a que apliquen cuando proceda, las leyes vigentes cuando se produzcan manifestaciones de este tipo.

Sin embargo, una particularidad de la Unión Europea, es que cuentan con algunas normas comunes que se aplican a todos los Estados Miembros. Uno de los primeros instrumentos normativos que surge en la Unión luego de su constitución formal y respecto al ámbito de la inmigración, es el *Tratado de Ámsterdam en el año 1997*, el cual establece en uno de sus artículos el objetivo de mantener y desarrollar la Unión como un espacio de libertad, seguridad y justicia, garantizando la libre circulación de personas, adoptando las medidas pertinentes en cuanto al control de las fronteras exteriores, asilo, inmigración y prevención, así como la lucha contra la delincuencia.

Posteriormente, en el Consejo Europeo celebrado en Tampere en el año 1999, abordan la necesidad de desarrollar una política de asilo y migración de carácter



común en la Unión Europea. Destaca entre uno de los elementos que debe contener esta política, el deber de garantizar un trato justo a los nacionales de terceros países, con una política de integración que conceda derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, así como elaborar medidas que luchen contra el racismo y la xenofobia.

En el año 2005, mediante el *Programa de la Haya: Diez prioridades para los próximos cinco años* de la Comisión Europea, se aborda la Integración como una forma de aprovechar el impacto positivo de la migración en la sociedad y la economía, para lo cual es necesario impedir el aislamiento y la exclusión social de las comunidades inmigrantes, invitando a los Estados miembros a definir una política de integración común que contribuya a la comprensión y el diálogo entre religiones y culturas.

En el mismo año, se impulsa el *Enfoque Global de la Migración*, el cual se sustenta en tres principios: solidaridad entre los Estados miembros, asociación con terceros países y protección de los emigrantes, particularmente los grupos más vulnerables como los menores no acompañados y mujeres. Asimismo en uno de sus puntos, propone el diálogo intercultural como una herramienta para la integración y la necesidad de que la Unión Europea continúe apoyando proyectos en el campo de la educación intercultural, educación de los inmigrantes y la inclusión de la juventud desfavorecida mediante programas pertinentes (El Planteamiento global sobre la migración un año después: Hacia una política global europea en materia de migración, 2006).

Por su parte, en el año 2008 se firma el *Pacto Europeo sobre Inmigración y Asilo* impulsado por el Consejo de la Unión Europea, enfocado en la definición de una política común que regule la inmigración y asilo, considerando el interés de la Unión y las particularidades de cada Estado miembro. Los objetivos que persigue este pacto son la



organización de la inmigración regular, teniendo en cuenta prioridades, necesidades y capacidad de acogida de cada Estado miembro, favoreciendo la integración y crear una colaboración entre los países de origen y de tránsito que favorezca la asistencia entre la migración y el desarrollo, entre otros. Para complementar estos esfuerzos, en el mismo año y mediante Decisión del Consejo de la Unión Europea, se crea la *Red Europea de Migración*, cuyo objetivo es atender a las necesidades de información de las entidades comunitarias y de las autoridades e instituciones de los Estados Miembros sobre migración y asilo, proporcionando información actualizada en estos ámbitos y que podría apoyar la elaboración de políticas de la Unión Europea en la materia.

Aun cuando la normativa en esta materia es dictada y regulada por la Unión Europea, esta no es la misma en todos los Estados miembros, debido a que cada uno de los países además de seguir normas comunes, cuentan con normas nacionales propias, aplicándose las primeras generalmente a 24 de los 27 países. Estas excepciones corresponden a Dinamarca (no aplica la normativa común de la UE sobre inmigración, visados y políticas de asilo), Irlanda y Reino Unido (ambos países deciden considerando el caso en particular, si adoptan o no la normativa de la UE sobre inmigración, visados y políticas de asilo) (Comisión Europea, 2013).

Cabe destacar el abordaje que hacen algunos de los países en esta materia. Por ejemplo, en Reino Unido está previsto por la *Race Relations Act. 1976* que una persona discrimina a otra por motivos injustificables apelando al color, raza, nacionalidad o el origen étnico. Más completa es la definición que encontramos en la *Equality Act. 2010*, que en su Capítulo 1 define como las 'características protegidas' de discriminación, aquellos aspectos como la edad, discapacidad, cambio de sexo, matrimonio y la unión civil, embarazo y maternidad, religión o creencia, sexo, orientación sexual y raza, este último incluye color, nacionalidad y origen étnico.



En España, en el año 2000 se aprueba la *Ley Orgánica 4/2000 sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*, el cual en su Artículo 3 establece que los extranjeros gozarán en igualdad de condiciones de los derechos y libertades de la población española, respetando la profesión de creencias religiosas, ideológicas y culturales. Asimismo, en su Artículo 61 propone la constitución del Consejo Superior de Política de Inmigración, mandato que se concretaría al año siguiente por medio del Real Decreto 344/2001, el cual constituye las bases y criterios sobre los que debe asentarse una política global en materia de integración social y laboral de la población migrante.

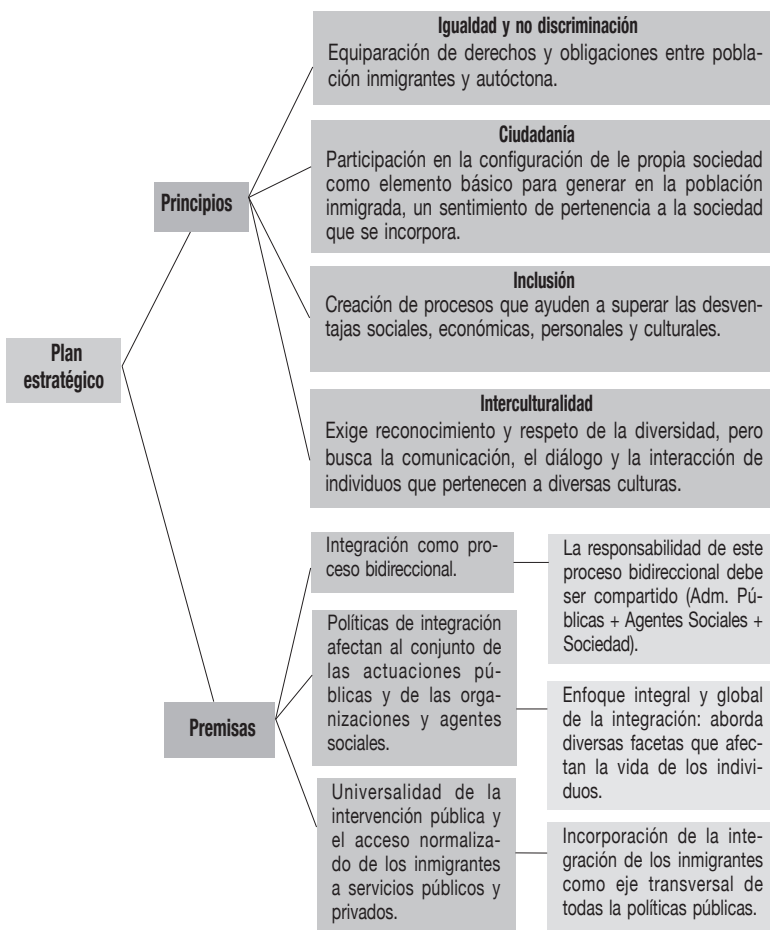
Una vez que se han revisado algunos de los instrumentos más relevantes que comprenden la migración y la integración en sus marcos normativos en el contexto Europeo, creemos que es relevante ilustrar aquellas estrategias que pretenden materializar este esfuerzo común que emana de la Unión.

Entre ellos, destaca el *Plan Estratégico 2007-2010 que impulsa las Políticas de Integración en España*, aprobado por el Gobierno Español y que impulsaría las medidas de integración a la población inmigrante en dicho país. Lo anterior, sustentado en la necesidad de contar con una estrategia exitosa en esta materia, una vez finalizado el período, se impulsó el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014, ambas acciones concebidas como una estrategia marco que puede adaptarse a los programas vigentes llevados a cabo por las distintas organizaciones autonómicas y locales y destinado al conjunto de la población española. En la Figura N<sup>o</sup>4 se presentan los principios y premisas que sustentan e inspiran este Plan Estratégico y que se mantienen desde el primer período.





**Figura N°4:** Plan Estratégico que impulsa las Políticas de Integración en España.



**Fuente:** Elaboración propia. Información extraída de Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011).

Otra experiencia exitosa situada también en España son Las *Agencias de Mediación para la integración – Amics*, se encuentran ubicadas en la Comunidad Valenciana y se configuran como centros de atención a la población inmigrante que complementan los servicios que el gobierno



valenciano destina a este sector en su proceso de integración a la sociedad española, asesora en el ámbito de la integración cultural y coordina actividades que favorecen la interculturalidad y la convivencia entre la población inmigrante y la de acogida (Ortega, Alarcón y Alonso, 2011).

Por su parte, el *Plan de Interculturalidad de Barcelona*, surge de la inquietud del Ayuntamiento de Barcelona y todas las fuerzas políticas que representan el compromiso de adoptar un enfoque intercultural como base para abordar el desafío de la diversidad en la definición de todo el contenido de las políticas municipales, tanto del presente como del futuro. Se identifican diez ejes estratégicos en el Plan que resumen la estrategia de la ciudad por fomentar la convivencia en la diversidad, de los cuales se derivan ejes y sus respectivas medidas que serán detalladas a continuación en la Tabla N°2:

**Tabla N°2:** Decálogo Intercultural del Plan de Interculturalidad de Barcelona.

Ejes	Medidas
1. De vecinos a ciudadanos	Avanzar hacia una verdadera igualdad de derechos y deberes para todos los ciudadanos.
	Fortalecer los valores fundamentales y la cultura democrática por encima de cualquier atributo cultural o religiosa.
	Promover la ciudadanía activa, la ampliación y el fortalecimiento de los espacios de participación y deliberación democrática, asegurándose de que reflejan la diversidad sociocultural de la ciudad.
2. De oportunidades a movilidad social.	Encabezar un compromiso vigoroso con todos los agentes sociales para eliminar y superar los obstáculos y prácticas que impliquen cualquier tipo de discriminación.
	Fortalecer y adaptar las políticas destinadas a promover el empoderamiento de las personas en un contexto de mayor diversidad sociocultural y ayudarles a encontrar trabajo.
	Incorporar una perspectiva intercultural en todas las políticas de inclusión y en el marco del Acuerdo por una Barcelona Inclusiva.



Ejes	Medidas
3. De aula diversificada a ciudad educadora	Garantizar un sistema educativo inclusivo y generar oportunidades para todo el mundo.
	El tratamiento de la diversidad cultural en las aulas para fortalecer los valores que garantizan la convivencia en un contexto de diversidad.
	La importancia del medio ambiente y la participación de las familias y todos los agentes sociales en el proceso educativo.
4. De aislamiento a comunicación.	Garantizar el aprendizaje de las lenguas comunes poniendo especial énfasis en el aprendizaje del catalán como factor de cohesión y generador de oportunidades.
	Valorar el multilingüismo actual y promover la preservación y el aprendizaje de las lenguas de origen.
	Espacios comunes de valor de interacción donde se fomenta el uso social del catalán a través de la experiencia y los intercambios personales.
5. De diversidad cultural a enriquecimiento cultural	Promover el reconocimiento de la diversidad cultural en Barcelona basado en el patrimonio cultural de la ciudad y promover la interacción, el conocimiento y el diálogo intercultural.
	Una red de equipamientos culturales comprometidos con la diversidad en su estructura, en su filosofía y en su acercamiento a todos los ciudadanos.
	Ampliación de las oportunidades y el acceso a las prácticas culturales para todos los ciudadanos.
6. De construcción de la ciudad a vida de barrio	Una práctica del desarrollo urbano que incorpora los debates sobre la construcción social y cultural en la construcción física de la ciudad.
	Una definición renovada del espacio público - espacios para las relaciones - como parte integral de la idea de una ciudad y como un espacio de encuentro y generación de ciudadanía.
	La intervención pública de la práctica de las políticas de desarrollo y vivienda urbanas que contribuyen a la verdadera libertad de residencia y la posibilidad de la variedad social urbana.
7. De indiferencia a convivencia	La importancia de conocer y cumplir con las normas de convivencia.
	Estar comprometido con la prevención y el trabajo en mayor profundidad sobre nuevas fórmulas para la resolución pacífica de los conflictos.
	Estimular la participación de los residentes en sus barrios para fortalecer la convivencia.



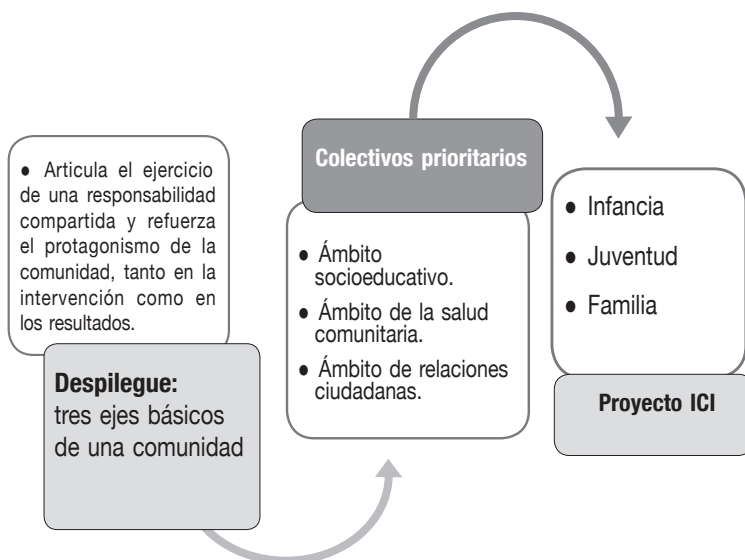
Ejes	Medidas
8. De estereotipo a conocimiento	Prevenir y combatir los estereotipos mediante la información y el debate entre los ciudadanos.
	Prevenir y luchar contra los estereotipos y los prejuicios a través del contacto y la interacción en los espacios compartidos
	El papel fundamental de los medios de comunicación para evitar la consolidación y fortalecimiento de los estereotipos.
9. De intereses comunes a espacios compartidos	La red de la ciudad de las asociaciones de base para la participación de los ciudadanos y el compromiso con la integración y la diversidad.
	El deporte como una herramienta esencial para la creación de oportunidades para la interacción y la socialización.
	Instalaciones socioculturales de la ciudad como lugares donde los diferentes grupos puedan reunirse e interactuar.
10. De diferencia a la excelencia	La diversidad cultural como un activo estratégico que nosotros no podemos darnos el lujo de no utilizar.
	Aprovechar el valor añadido que la diversidad cultural ofrece a las empresas, y promover la igualdad y la no discriminación.
	Investigación, innovación, creatividad: eliminar las barreras que dificultan aprovechar la diversidad en estos ámbitos.

**Fuente:** Elaboración propia. Información de Ajuntament de Barcelona (2009).

El *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (España)*, es un proyecto desarrollado por la Fundación La Caixa, dirigido a la creación de un modelo de intervención social que permita fomentar espacios que favorezcan el desarrollo local y mejore la calidad de vida de la población, entregando las herramientas necesarias que les permita a las personas enfrentar diversas problemáticas y prevenir posibles conflictos que se conviertan en un obstáculo para alcanzar una buena convivencia ciudadana intercultural. El funcionamiento de este programa se puede ver en la figura N°5.



**Figura N°5:** Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural.

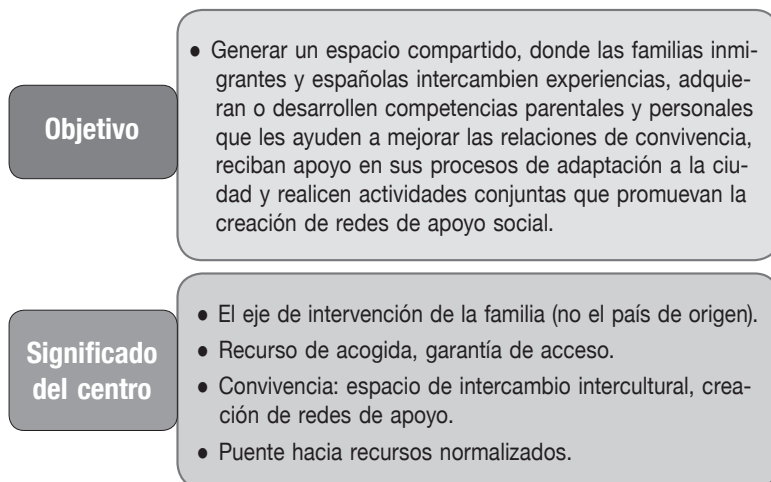


**Fuente:** Elaboración propia. Información de Fundación 'La Caixa' (2010).

Es relevante señalar el *Centro de Convivencia Intercultural (España)*, el que se sitúa en Fuenlabrada y está en funcionamiento desde el año 2010. Su financiamiento proviene del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y el Fondo Europeo para la integración de nacionales de terceros países en conjunto con el Ayuntamiento de Fuenlabrada. Este centro proporciona las instancias para que exista un intercambio entre las familias migrantes y españolas, propiciando la creación de redes de apoyo que puedan facilitar el proceso de adaptación a la nueva realidad a la que se insertan las personas migrantes. En la figura N°6 se aprecian las características de este programa.



**Figura N°6:** Características del Programa



**Fuente:** Elaboración propia. Información de Zapata & Pinyol (2013).

El *Programa Juntos en la misma Dirección (España)*, surge en el año 2009 y su financiamiento proviene del Cabildo de Tenerife y el Observatorio de Inmigración de Tenerife en conjunto con los recursos que aportan las entidades participantes. De acuerdo a Zapata y Pinyol (2013), los objetivos que persigue este programa son los siguientes:

- \* Favorecer el diálogo intercultural y los procesos de integración en una sociedad cada vez más multicultural.
- \* Fomentar los valores de tolerancia, convivencia en la diversidad, igualdad de oportunidades y ciudadanía para la cohesión social.
- \* Promover la acción comunitaria para el desarrollo social, económico y cultural en las áreas vinculadas por la migración.



- \* Reforzar la actuación en red de las organizaciones y recursos humanos que atienden la diversidad social y cultural.

Por su parte, el *Project Meeting the health literacy needs of immigrant populations MEET*), en español, *Conociendo las Necesidades de Formación de la Población Inmigrante*, es un proyecto que comienza su ejecución en el año 2013, donde participan instituciones de Italia, Reino Unido, España, Chipre y Austria. Surge de la necesidad de generar instancias de formación en las cuales se puedan desarrollar las capacidades de las personas inmigrantes como Educadores Comunitarios de Salud. Los individuos son capacitados en el ámbito de acceso a recursos sanitarios con el fin de que adquieran un papel fundamental dentro de su comunidad, siendo su responsabilidad el transmitir y educar respecto a lo que se le ha enseñado. Gracias a esta estrategia, se fortalece el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad presente en los países Europeos, desarrollando un modelo educativo en salud de carácter innovador y enfocado en las necesidades de la comunidad migrante. Los objetivos del proyecto se detallan a continuación (Proyecto MEET, 2013):

- \* Desarrollar y aplicar un Modelo de Educación en Salud basado en la Comunidad, “the Community-based Health Educator”, modelo basado en la relación de confianza, un método de difusión que tiene como objetivo involucrar a comunidades “de difícil acceso” como la inmigrante.
- \* Mejorar las competencias culturales e interpersonales de los profesionales de los servicios sociales y sanitarios para desarrollar habilidades en salud, ofreciendo un servicio más eficaz a los usuarios inmigrantes.



- \* Fortalecer las habilidades en salud de las personas inmigrantes promocionando información, guía y acceso a los servicios de salud, así como ampliando la coordinación intersectorial para el diseño y desarrollo de programas de capacitación para profesionales de la salud, especialmente entre servicios sociales, sanitarios y educativos.

Por último, cabe destacar el *Proyecto Ciudades Interculturales* implementado en Reino Unido, Noruega, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, el cual surge con el objetivo de ofrecer apoyo y orientación a las ciudades en la revisión de sus políticas mediante un enfoque intercultural y el desarrollo de estrategias integrales interculturales para gestionar la diversidad de una forma positiva, destacando las ventajas de un entorno intercultural. Los objetivos de este programa son los siguientes (Council of Europe, 2014):

- \* Considerar el grado en el que la diversidad cultural es una fuente de innovación y cómo esta puede convertirse en una fuerza positiva delegando mayores recursos para el desarrollo de las ciudades.
- \* Entender cómo la combinación de diferentes habilidades y atributos culturales conduce a un pensamiento nuevo y divergente y cuáles son las principales condiciones para fomentarlo.
- \* Explorar en qué medida el aumento del diálogo intercultural, intercambio y la actividad, es el eje catalizador de este proceso.
- \* Intentar comprender el papel de las redes interculturales y los agentes de cambio e intermediación, revelando quiénes son, cómo funcionan y cuáles son las condiciones que los favorecen u obstaculizan.
- \* Explorar las barreras institucionales y las oportunidades para maximizar los beneficios económicos





con el fin de proporcionar una guía a futuro para la política sobre diversidad y creación de riqueza en las ciudades.

Una vez expuestas aquellas experiencias que evidencian la labor de diferentes entidades que han generado acciones enfocadas a fomentar la integración, la participación, la colaboración y el respeto con la población migrante, parece pertinente ofrecer una breve recapitulación de este apartado.

En primer lugar, se delimitaron los dos conceptos claves que inciden en el bienestar de la población migrante: integración social e interculturalidad. Sobre la base de que ambos términos deben estar presentes en la formulación de políticas, estrategias y/o programas que apunten a una óptima adaptación de los individuos en el país y/o cultura que los recibe. Revisamos algunos modelos que pueden facilitar este proceso, enfocados no sólo a los individuos migrantes sino que también a la generalidad de la población, procurando una real integración.

Se revisó la normativa Chilena en esta materia, en la cual no se visualiza la necesidad de contar con estrategias normadas que apunten a la integración de la población extranjera, limitándose a aspectos relacionados con la entrada, residencia y permanencia en el país. Sin embargo, esto queda estipulado en el Instructivo para la Política Nacional Migratoria publicado en el año 2008, confirmando la pertinencia de incluir estas acciones en la normativa nacional. Se abordaron algunos de los instrumentos internacionales que Chile ha ratificado en materia de inmigración y derechos humanos, así como algunos esfuerzos que se han realizado en el país como es el caso de convenios intersectoriales y/o protocolos que apuntan a la integración de los individuos migrantes. Esto deja en evidencia la actuación del país en esta materia, que se limita a intervenciones puntuales y cuando las situaciones así lo ameritan. Se analizaron también algunos instrumentos de integración



a nivel Latinoamericano, algunos de ellos firmados por agrupaciones de países que pertenecen a diferentes comunidades en la Región, así como convenios y acuerdos bilaterales que favorecían la movilidad entre países. En este contexto, se plantearon algunas iniciativas exitosas dirigidas a facilitar el proceso de integración tanto a la población migrante como a la población indígena residente en el país.

Finalmente, se abordaron algunos instrumentos de integración en el contexto europeo, abarcando el período desde que se inicia formalmente la Unión Europea por la implementación de la normativa común que rige a gran parte de los países de la Unión. Además, se revisaron aquellas acciones internacionales aplicables, así como la legislación específica de Reino Unido y España, que comprendían el respeto por la población extranjera. En este sentido, esta estructura que representa la Unión Europea, ha logrado abrir sus fronteras a la libre movilidad de sus ciudadanos, otorgándoles las facilidades para vivir, convivir y ser parte de la sociedad en el país que los acoge. Esta estrategia ha fomentado la libre circulación de individuos de diferentes nacionalidades y con ello ha facilitado el establecimiento de relaciones y el intercambio entre diferentes culturas, acciones que facilitan el proceso de integración por parte de la población migrante.



## BIBLIOGRAFÍA

Abarca, G. (2004). Educación Intercultural Bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile. In UNESCO, Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe (pp. 241-254). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Ajuntament de Barcelona. (2009). Pla Barcelona Interculturalitat. Retrieved 2015 йил Julio from [http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/en/PlaBCNInterculturalitatAng170510\\_en.pdf](http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/en/PlaBCNInterculturalitatAng170510_en.pdf)

Ballesta, J., Castillo, I., Cerezo, C., & Angosto, R. (2013). ¿Cómo podríamos caminar hacia una escuela intercultural e inclusiva? Propuestas de las familias en centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia. In C. Cardona, E. Chiner, & A. Giner, Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas (pp. 567-574). Alicante: AIDIPE.

Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. Bennett, Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Carmona, C., Bravo, M., & Hernaiz, N. (2013). Diversidad cultural y competencias interculturales. In C. Cardona, E. Chiner, & A. Giner, Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas (pp. 1063-1070). Alicante: AIDIPE.

CELADE-CEPAL. (2008). Migración internacional y desarrollo en Iberoamérica. I Foro Iberoamericano sobre Migración y Desarrollo . Cuenca, Ecuador: FIBEMYD.

Chen, G., & Starosta, W. (1997). Intercultural Communication Competence: A synthesis. Communication Yearbook, 19, 353-383.

Chiarello, L. (2013). Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. Los casos de Bolivia, Chile,



Paraguay y Perú. New York: Scalabrini International Migration Network.

Comisión Europea. (2013). Comprender las políticas de la Unión Europea. Promover el empleo, la inclusión y la política social como inversión. Bruselas: Unión Europea.

Comisión Europea. (2013-31-Mayo). Portal de Inmigración de la Unión Europea. Retrieved 2015 from <http://ec.europa.eu/immigration/showContent.do?id=15252>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI). (2012). Reglas de operación del PAIGPI. Retrieved 2015 from [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2122](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2122)

Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares. (2011). Observaciones finales del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. 15º período de sesiones 12 a 23 de septiembre de 2011. Ginebra: Naciones Unidas.

Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, Resolución 45/158 (Asamblea General de las Naciones Unidas 1990-18-Diciembre).

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Asamblea General de las Naciones Unidas 1979-18-Diciembre).

Convención sobre los Derechos del Niño, Ley 23.849 (Asamblea General de las Naciones Unidas 1989-20-Noviembre).

Corti, A. (2000). Socialización e integración social. Fundamentos en Humanidades, 1(2), 90-105.

Council of Europe. (2014). Culture, heritage and diversity. Retrieved 2015 Julio from The origins of the intercultural city concept: [http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/origin\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/origin_en.asp)



Courtis, C. (2010). Marcos institucionales, normativos y de políticas sobre migración internacional. Los casos emblemáticos de Argentina, Chile y Ecuador: vicisitudes y perspectivas. Taller sobre el Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales para la Gestión de la Migración Internacional: Nuevas tendencias, nuevos asuntos, nuevos enfoques de cara al futuro. Santiago de Chile: CELADE-CEPAL.

De la Maza, F., Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M., & Rubilar, G. (2010). Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia. In C. d. UC, Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile (pp. 83-118). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Declaración de Santiago (XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno 2007-8-10-Noviembre).

Departamento de extranjería y migración. (2015). Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Retrieved 2015 Junio from Acciones de integración: <http://www.extranjeria.gob.cl/acciones-de-integracion/>

Comisión de las Comunidades Europeas (2006-30-Noviembre) El Planteamiento global sobre la migración un año después: Hacia una política global europea en materia de migración.

Ministerio de Planificación y Cooperación (1993-05-10) Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Ley N°19.253.

Fenocin. (2015). Confederación Nacional de Organizaciones campesinas, indígenas y negras. Recuperado el Mayo de 2015, de Interculturalidad: <http://www.fenocin.org/interculturalidad/>

Fernández, D. (2010). Historia de la Unión Europea. España como estado miembro. Madrid: Delta.

Fundación La Caixa. (2010). Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. Retrieved 2015 from Obra Social 'La Caixa': [http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/inmigracion/intervencionintercultural\\_es.html](http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/inmigracion/intervencionintercultural_es.html)



Gimenez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* N°8. , 9-26.

Gonzalez, R. (1995). La política social Europea. En C. d. regional, *La dimensión social de la integración regional* (págs. 15-28). Montevideo: CEFIR.

Government of Western Australia. (2015-27-Julio). Office of Multicultural Interests. Retrieved 2015 йил Julio from Multicultural Partnership Program 2015-2018: [http://www.omi.wa.gov.au/omi\\_grants\\_mpp.cfm](http://www.omi.wa.gov.au/omi_grants_mpp.cfm)

Imparte instrucciones sobre la 'Política Nacional Migratoria', Gab. Pres. N° 9 (Ministerio del Interior 2008-02-Septiembre).

Machín, M. (2011 Noviembre). Los derechos humanos y la migración en Chile. Desafíos y oportunidades para una convivencia intercultural. From [http://www.observatorio.cl/sites/default/files/biblioteca/resumen\\_ejecutivo\\_informe\\_migrantes\\_noviembre\\_2011.pdf](http://www.observatorio.cl/sites/default/files/biblioteca/resumen_ejecutivo_informe_migrantes_noviembre_2011.pdf)

Maldonado, E. (2008). *Hacia la interculturalidad en los Jardines Infantiles*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Mármora, L. (2010). Modelos de Gobernabilidad Migratoria. *La perspectiva política en América del Sur*. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 71-92.

Martinelli, S. (2009). *Aprendizaje intercultural*. Madrid: Consejo de Europa.

Mineduc. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Mineduc. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc - Unicef.

Ministerio de Relaciones Exteriores. (2015). *Cancillería*. Retrieved 2015 from *Política Integral Migratoria - Colombia*: <http://www.cancilleria.gov.co/colombia/migration/policy>



Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2011). Plan Estratégico Ciudadanía e Integración 2011 - 2014. Madrid: Dirección General de Integración de los Inmigrantes.

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2015). Cuenta Pública 2015. Retrieved 2015 from [http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015\\_sectorial\\_ministerio-interior-y-seguridad-publica.pdf](http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio-interior-y-seguridad-publica.pdf)

Naciones Unidas. (2009). Programas Conjuntos. Retrieved 2015 from Sistema de las Naciones Unidas: <http://www.onu.cl/onu/sample-page/programas-conjuntos/>

Ortega, A., Alarcón, J., & Alonso, E. (2011). Inmigración, integración y buenas prácticas: las agencias de mediación para la integración y la convivencia social. Los actores de las políticas sociales en contextos de transformación. III Congreso anual de la REPS (pp. 1-20). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Palou, B. (2010). La integració de la joventut d'origen magrebí a Catalunya. Tesis Doctoral. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Pareja, F. (2011). Integración y política social: la experiencia de la comunidad andina. En J. Valdés, & M. Espina, América Latina y el Caribe: la política social en el nuevo contexto. Enfoques y experiencias (págs. 197-222). Montevideo: UNESCO.

PNUD. (1999). Guía sobre interculturalidad. Fundamentos conceptuales. Guatemala: PNUD.

PNUD. (2012). Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos. Santiago de Chile: UNFPA-PNUD-UNICEF-ONU Mujeres.

Proyecto MEET. (2013 Octubre). Meeting the health literacy needs of immigrant populations. Retrieved 2015 from Descripción del proyecto: <http://migranthealth.eu/index.php/ES/>

Ramírez, A. (2010). Aprendizaje con identidad propia. Batería de estimulación temprana con adecuación cultural mapuche. In Cuando copiar es bueno 3. Catálogo de iniciativas replicables (pp. 46-47). Santiago de Chile: Chile Crece Contigo.



Sagasti, F., Iguíñiz, J., & Schuldt, J. (1999). *Equidad, integración social y desarrollo: hacia un nuevo enfoque para la política social en América Latina*. Lima: Agenda Perú; Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., & Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, 36, 131-151.

Santillo, M. (2009). Las políticas migratorias en sudamérica y en el contexto del Mercosur. *Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*, 45-52.

Sierra, R. (2001). *Integración social y equidad en la perspectiva del desarrollo humano sostenible*. Tegucigalpa: PNUD.

Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (1957-25-Marzo).

UNESCO. (2015). *Educación e interculturalidad*. Recuperado el Junio de 2015, de <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>

Vidal, C. (2014 Diciembre). *Política social comparada entre países de la Alianza del Pacífico y de la Unión Europea: México, Finlandia y España*. Tesis Doctoral. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Zapata, R., & Pinyol, G. (2013). *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona: GRITIM-UPF Policy Series.





## CAPÍTULO 2

# POLÍTICAS Y ACCIONES EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN QUE FAVORECEN LA INTERCULTURALIDAD

*Andrea Riedemann y Carolina Stefoni*

Universidad Alberto Hurtado





## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se inscribe en una de las dimensiones centrales de los procesos migratorios actuales: la adecuación del sistema escolar a los contextos multiculturales derivados de la incorporación de niños y niñas migrantes provenientes de diversos países y contextos. Si bien la escuela ha sido históricamente uno de los espacios más eficientes en el esfuerzo por llevar a cabo un proyecto homogeneizador de la nación, la presencia actual de inmigrantes abre una nueva oportunidad para discutir sobre cómo pensar la escuela y la sociedad desde un modelo basado en el reconocimiento de las diferencias y la garantía del principio de igualdad.

Con el fin de contribuir a dicha discusión, este capítulo describe políticas y acciones que se llevan a cabo en los sistemas educativos de diferentes países del mundo, los que tienen por objetivo la sensibilización de los respectivos grupos mayoritarios de las sociedades receptoras de la migración y la creación de condiciones para que los alumnos inmigrantes en el corto o mediano plazo, puedan aprovechar en igualdad de condiciones las oportunidades educativas que el país de destino les ofrece. Adicionalmente, nos proponemos discutir en qué medida y bajo qué circunstancias sería posible implementar en Chile las iniciativas descritas del contexto internacional.



## **Educación en contextos de diversidad cultural**

Educar y enseñar en contextos de diversidad es uno de los desafíos centrales de las sociedades multiculturales. Actualmente en Chile existe un número importante de escuelas en donde la multiculturalidad es una realidad que llegó para quedarse. De ahí la necesidad de avanzar en el planteamiento de modelos educativos y prácticas pedagógicas orientadas a la inserción de los estudiantes, de modo de asegurar una condición de igualdad entre los alumnos para enfrentar el proceso de aprendizaje. Esta condición de igualdad no debe entenderse como asimilación de los estudiantes extranjeros a la cultura dominante, sino como la necesidad de asegurar que todos los niños y niñas estén en condiciones de aprender y participar en la escuela, tal como lo hacen los estudiantes locales, favoreciendo y respetando las experiencias y diversidades que aportan todos los estudiantes.

Antes de comenzar la descripción y discusión de estas políticas y acciones, nos ha parecido relevante detenernos brevemente en las implicancias y alcances de lo que el título del presente capítulo sugiere.

En primer lugar, cobra relevancia explicitar qué entendemos por interculturalidad en el marco del presente capítulo, sobre todo por el hecho de que el título implícitamente plantea la idea de que una política o acción en el área de la educación puede favorecerla. El concepto de interculturalidad está lejos de ser unívoco; ha sido definido de maneras diversas dependiendo de la locación de quien define, de sus intereses políticos, de su posición de poder en la sociedad, entre muchas otras variables (Palaiologou y Dietz, 2012). En el marco de este capítulo se entenderá la interculturalidad de la manera en que Fidel Tubino define el objetivo de la educación intercultural: como un medio para “mejorar la calidad de los intercambios y la simetría de los contactos” (Tubino, 2005, p. 88). Como se advierte,



esta comprensión de interculturalidad está lejos de la mera celebración de las diferencias culturales, sino que más bien aborda el aspecto complejo del encuentro entre culturas, subrayando la importancia de las relaciones de poder y jerarquías que configuran este encuentro.

En segundo lugar, queremos expresar que tenemos conciencia de las limitaciones que puede tener la adopción del concepto de interculturalidad. Si bien éste recoge la idea de que la cultura es dinámica, híbrida y de contornos difícilmente delineables, diversos autores reconocen que en la implementación de programas y prácticas interculturales existe el riesgo de reproducir modelos hegemónicos de la cultura, caer fácilmente en un modelo asimilacionista y/o de reificación de las culturas como un sustrato estanco e inmutable (Diez, 2004; Novaro, 2012). Sin embargo, consideramos que a la fecha no se ha llegado a un consenso sobre un término que describa de mejor manera el tema que se abordará.

En tercer lugar, es relevante comentar que hablar de interculturalidad en el contexto chileno, probablemente llevará al lector a asociar la temática con los pueblos originarios. Desde mediados de la década de 1990 existe en Chile el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), dirigido por el Ministerio de Educación y que tiene como grupo objetivo a niños de ascendencia indígena. El hecho de que el PEIB esté focalizado en niños mapuche, aymara, rapa nui y los otros pueblos originarios de Chile y que contenga en su nombre el concepto “intercultural”, ha llevado a que en efecto la comprensión dominante de la interculturalidad en Chile sea la de una política vinculada exclusiva o preferentemente a los pueblos indígenas (Riedemann, 2008). Pese a esto, sostenemos que el concepto de interculturalidad también es pertinente para referirse a la relación que surge entre personas y grupos de la sociedad mayoritaria e inmigrantes. Deseamos manifestar que con esta comprensión no queremos desconocer el



carácter reivindicativo que el PEIB tiene para muchas personas de ascendencia indígena en nuestro país. Una posible lectura de la implementación del PEIB en su momento fue y es para algunos hasta el día de hoy, es que a través de este programa especial de educación, el Estado ofrece una medida reparatoria a los pueblos originarios de Chile por los atropellos y las injusticias cometidas en el pasado. No obstante, nos parece que el concepto de interculturalidad no puede permanecer reservado sólo para este vínculo descrito.

En términos metodológicos, se describen las experiencias localizadas en los 5 países que se presentan como los mayores receptores de inmigrantes en el mundo, los que en orden descendente son: Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, España y Canadá (OECD, 2014, p. 19).

La decisión de describir estas experiencias, se basa en el supuesto de que las acciones y políticas de estos países, se han ejecutado y evaluado, no como las novedosas acciones implementadas en países como el nuestro, donde la inmigración es un fenómeno relativamente reciente.

El orden de las experiencias presentadas obedece al criterio de avanzar desde lo más general a lo más particular de los sistemas educativos, lo que en este caso es: 1) presentar en primer lugar un plan de acogida para alumnos migrantes (País Vasco, España); 2) una experiencia en la formación intercultural de profesores (Facultad de Educación de la Universidad de Toronto, Canadá); 3) una experiencia dirigida a alumnos inmigrantes para que logren el aprendizaje de la lengua en el país de destino (“cursos de bienvenida” en Berlín, Alemania); 4) una manera particular de definir e implementar el currículum en ciudadanía (Currículum en Ciudadanía y Foro de tres Confesiones, Reino Unido) y 5) actividades concretas a ser realizadas en una sala de clases con alumnado multicultural (sistematizadas y publicadas por académicos en los Estados Unidos). No se



trata de reproducir irreflexivamente iniciativas internacionales, sino de conocer aprendizajes para tener elementos y criterios que permitan diseñar caminos propios para el proceso de inserción y convivencia.

Para la descripción de los casos que se presentan a continuación contamos con la colaboración de diferentes personas de los países mencionados<sup>1</sup>.

### **País Vasco (España): Plan Vasco de Inmigración**

España es uno de los tantos países en el mundo que ha visto incrementar su número de personas inmigrantes en los últimos años, lo que ha ocasionado profundas transformaciones en lo social y político, favoreciendo la aparición de nuevos enfoques teóricos para pensar las sociedades. Setién et al. (2011) señalan que las principales causas del giro migratorio en España de ser un país emisor a uno receptor, no sólo se debe a las profundas desigualdades globales, sino también a factores de orden local, como “el rápido crecimiento económico, el fortalecimiento del mercado del trabajo, la importancia de la economía informal en algunos sectores, la cercanía geográfica de algunos países emisores de población y los vínculos históricos con ciertos países, potencialmente expulsores de población” (Setién et al., 2011, p. 38). Durante cerca de tres décadas, España vio incrementar el número de inmigrantes de manera vertiginosa: en 1991 contabilizaba a 353.367 extranjeros, correspondientes al

---

1 Esta colaboración se enmarca en uno de los objetivos del Proyecto Fondecyt n° 3150512, investigación que se extiende entre noviembre de 2016 y octubre de 2016 y que cuenta con el financiamiento de Conicyt. Queremos dar las gracias por su colaboración (mediante sugerencias y/o entrevistas presenciales o virtuales) a David Montemurro, académico de la facultad de educación (OISE) de la Universidad de Toronto, al equipo de *Association for Citizenship Teaching* (ACT) del Reino Unido, a Sebastian Bubner y Dra. Sylke Geissendörfer, profesores de “cursos de bienvenida” en Berlín, Alemania, y a Christine Sleeter, profesora emérita de *California State University Monterey Bay*.



0.9% de la población total, y en 2007 registraba a 4.519.554 extranjeros, representando el 10% de la población total (Setién et al., 2011). Este rápido y fuerte incremento significó grandes transformaciones y desafíos para la sociedad española. La aguda crisis económica que se inició en el año 2008 ha desincentivado el ingreso de nuevos migrantes; sin embargo, aquellas regiones que mantienen niveles de crecimiento significativos han seguido siendo un punto de atracción tanto para extranjeros que llegan desde otros países, como migrantes que habiendo llegado a España, se han desplazado internamente en busca de oportunidades de empleo. El caso del País Vasco responde a uno de estos focos de atracción, en especial de la migración proveniente de América Latina.

Desde antes del inicio de la crisis económica española, en el País Vasco ya se habían implementado una serie de iniciativas locales orientadas a la ejecución de un modelo educacional intercultural. En diciembre de 2003 el Gobierno Vasco aprobó el Plan Vasco de Inmigración, cuyo objetivo central es “vertebrar una política institucional global en esta materia para el período 2003-2005 que permita el logro de la plena integración de las personas inmigrantes extranjeras en la sociedad vasca” (Vicente, 2008, p. 93). Para ello el Estado asumió un rol central en la medida en que la integración se entiende como un proceso bidireccional, multilateral y dinámico. Dentro de este proceso, la educación ocupa un lugar central en el diseño de este plan, definiendo cuatro objetivos específicos:

1. Desarrollar las medidas pertinentes en el ámbito del sistema educativo para su adaptación a una realidad intercultural.
2. Apoyar la integración lingüística de las personas jóvenes extranjeras, con particular atención al aprendizaje de la lengua vasca.





3. Potenciar la participación de padres, madres, tutores y tutoras y entornos sociales de referencia de los alumnos en los órganos de representación escolar y en la dinámica de los centros educativos.
4. Promover la enseñanza de la lengua vasca y castellana desde los centros educativos.

Uno de los programas que se han desarrollado para avanzar en los objetivos propuestos es el Programa para la atención del alumnado inmigrante. La meta del programa es “la integración escolar de todo el alumnado inmigrante, facilitando su integración social y cultural, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen” (Vicente, 2008, p. 96). El programa contempla los siguientes objetivos específicos: 1) dominio oral y escrito de las lenguas oficiales; 2) acceso al mismo currículum que sigue el resto del alumnado y 3) logro de una progresiva autonomía personal dentro del ámbito escolar y social. Para cumplir lo propuesto, el programa establece las siguientes medidas:

- \* realización de un diagnóstico de las necesidades educativas y lingüísticas del alumnado,
- \* facilitación de una adecuada y rápida escolarización del alumnado inmigrante en los mismos términos que los autóctonos,
- \* atención a necesidades lingüísticas especiales mediante refuerzos individuales y/o colectivos,
- \* inducción a los del grupo autóctono para que acepten como iguales al alumnado inmigrante,
- \* facilitación de la integración de las diferentes culturas potenciando el respeto y el mutuo conocimiento de las mismas.

De esta forma, el objetivo central del programa es lograr que el alumnado migrante adquiera un conocimiento



suficiente de ambas lenguas (español y euskera) de modo que pueda seguir el currículum y participar en las actividades escolares, de la misma manera que el resto del alumnado. Ahora bien, tal como señala la autora, existe un relativo consenso en la importancia de que la población migrante se integre en la sociedad de destino, a pesar de esto, no hay claridad ni consenso respecto de qué significa esta integración, ni cuáles son los mecanismos para lograrlo. El Programa para la atención del alumnado inmigrante se inserta en un enfoque teórico respecto de lo que significa la integración en la educación, constituyéndose como un aporte a la discusión sobre la integración, pudiendo resultar interesante para el caso chileno.

A fines de la década de 1980 se comenzó a discutir en España la diversidad presente en las escuelas. Si bien desde un comienzo se planteó la importancia de integrar a los estudiantes, han habido distintas formas de entender esta integración. En un primer momento la diversidad fue abordada desde el modelo de la educación compensatoria (modelo del déficit, característico de los 80), luego, en los 90 el modelo predominante fue el comprensivo, caracterizado por ofrecer a todos los estudiantes de una determinada edad, un conjunto de contenidos comunes dentro de una misma institución y aula, con el objeto de retrasar lo más posible la diversificación de itinerarios formativos. Actualmente, los avances se dirigen hacia un modelo intercultural, entendiéndose por ello una escuela "compensadora de desigualdades e integradora de la diversidad" cuyos principios son la integración, la igualdad, la interculturalidad y la calidad.

La diferencia entre el modelo compensatorio y el intercultural, es que el primero ve al alumnado inmigrante como un grupo constituido en la desigualdad y la desventaja, por lo que con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades, se requiere de un apoyo complementario para superar la brecha que lo separa del alumnado deseado, asemejando que el grupo mayoritario es lo más próximo



a la normalidad deseada (Vicente, 2008). Bajo este enfoque la diversidad se percibe como un problema, como aportadora de carencias (menores niveles académicos, menor capacidad de aprendizaje, etc.), que requieren ser compensadas a través de medidas educativas especiales. La cultura de origen suele entenderse como la causante de los déficits. El modelo intercultural, en cambio, asume una perspectiva dinámica de la cultura, destacando que la interacción entre distintos grupos sociales contribuye a la formación de nuevas sociedades, subrayando la importancia de la promoción de la diversidad cultural para el desarrollo de la ciudadanía; la importancia del conocimiento respecto de los distintos grupos que conforman la comunidad educativa; y el desarrollo de destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan adquirir una sólida competencia cultural para convivir en el respeto y mutuo reconocimiento (Vicente, 2008).

Para llevar a la práctica la propuesta del Plan Vasco de Integración, se plantea una metodología que permite tomar decisiones que dotan de contenido a la noción de diversidad. Se trata de conocer a los alumnos para poder identificar y organizar las estrategias diferenciadas que permitan trabajar en el logro del currículum al que todos los niños deben llegar. Algunas de las variables propuestas responden a las preguntas de cómo seleccionar los contenidos que se van a trabajar, cómo organizar estos contenidos para presentarlos al alumnado, cómo evaluar todo el proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados obtenidos, cómo organizar los grupos de alumnos y alumnas (grandes o pequeños grupos, trabajo individual, etc.), cómo organizar el tiempo y espacio, cómo serán las relaciones interpersonales que se potencien en el centro educativo y fuera de él, cuál será el papel del profesor y finalmente, cómo seleccionar y organizar los recursos humanos.

Esta experiencia indica que las necesidades de los inmigrantes no califican como especiales, pero sí de espe-



cíficas. A continuación se describen estas necesidades específicas, las cuales son: necesidades lingüísticas, necesidades curriculares y necesidades tutoriales:

1. Necesidades lingüísticas: Aquí el aprendizaje se plantea como un derecho y un deber, ya que si no hay problemas personas que lo justifiquen, todos los estudiantes están en condiciones de aprender dos lenguas. Este lineamiento promueve la integración de los alumnos en el sistema en donde el castellano y el vasco son lenguas vehiculares. Para favorecer esto, el programa presenta algunas de las siguientes orientaciones: que todos los centros sostenidos con fondos públicos contribuyan a la escolarización; que el centro esté en el entorno del alumno; que en el centro haya alumnado de la misma nacionalidad, sin llegar a constituir un ghetto; y que el centro cuente con recursos necesarios, de ahí la importancia de dotarlos de recursos para su modernización y renovación. Para enfrentar las necesidades lingüísticas existe la figura del profesorado de refuerzo lingüístico. Este profesor busca que el alumno adquiera la lengua y desarrolle el proceso de aprendizaje a través de oportunas adaptaciones curriculares. Se diseña un programa para cada alumno en conjunto con el tutor. Contempla una organización especial, pues se le saca del aula durante horario lectivo. Tienen un carácter intermedio, abierto e intensivo.

2. Necesidades curriculares: Éstas provienen de las diferencias entre la cultura del alumnado inmigrante y la cultura mayoritaria del nuevo entorno. Las deficiencias son principalmente saberes instrumentales, las que muchas veces, son producto de la poca escolarización anterior. Los alumnos presentan dos tipos de necesidades educativas relacionadas con el currículo: aprendizajes de contenidos concretos (ligados al entorno geográfico e histórico del nuevo lugar) y aprendizajes instrumentales propios del curso que le corresponde. Las adaptaciones curriculares serán la vía planteada para satisfacer las necesidades educativas.



Como vías complementarias se sugiere: reducción de contenidos obligatorios para centrarse en lo básico del ciclo, enriquecimiento del currículo de modo que se vinculen experiencias de las culturas de origen y una personalización del aprendizaje.

3. Necesidades tutoriales: Son consecuencia del proceso de integración en la escuela y de las diferencias entre las normas que tiene la familia o la cultura de origen y aquellas que propone la escuela o el entorno. Para ello el programa sugiere, entre otras cosas, crear un buen clima de acogida, seguimiento a los problemas que puedan surgir entre compañeros, mantener una relación fluida con las familias, etc.

Además, los programas del Plan Vasco consideran que para afrontar adecuadamente dichas necesidades, es necesaria una formación especial del profesorado y de planes de acogida en los colegios. Cuando se habla de la formación del profesorado, se hace referencia a la importancia de formar a los profesores en el rol específico que tendrán que desempeñar, para lo que se propone favorecer el desarrollo de talleres, cursos, difusión de material disponible y distribución de un kit de recursos básicos para el tratamiento de la diversidad en el alumnado, además de materiales específicos para la educación intercultural. Respecto a los planes de acogida, se espera que cada centro elabore su propio plan orientado a facilitar la inserción de los alumnos inmigrantes y que junto con esto, se encargue de evaluarlo de forma periódica.

### **Aplicabilidad de la experiencia vasca al caso de Chile**

Hemos querido revisar el camino recorrido por el País Vasco, pues se trata de un contexto que presenta ciertas similitudes con el caso chileno. Por una parte, el rápido incremento de la población migrante en términos generales y por otra, el crecimiento de la migración de origen



latinoamericano. Aquí es relevante comentar que dentro del País Vasco está muy extendido el uso del euskera y la coexistencia de esta lengua junto al castellano sí marca una diferencia importante frente al monolingüismo oficial de Chile. De todas formas, la experiencia del País Vasco plantea una serie de enfoques y prácticas posibles de ser adaptados a la realidad de las escuelas chilenas. En términos de enfoque, consideramos que resulta clave situar la diversidad en términos positivos y no como una condición asociada a carencias de los niños y niñas migrantes. El objetivo no es la asimilación de los niños y niñas migrantes al sistema escolar chileno, sino la posibilidad de que la escuela provea de herramientas diferenciadas para que los niños tengan las mismas condiciones de base (por ejemplo, en términos de lenguaje) para que puedan aprender como lo hacen sus compañeros y que el proceso de aprendizaje se vincule con las experiencias actuales y anteriores de los niños y las niñas migrantes.

Un segundo elemento importante es el diagnóstico de niños y niñas migrantes, es decir, la identificación de aquellos elementos que pudieran estar dificultando los procesos de aprendizaje. Dado que en el caso chileno, el conocimiento del idioma no es la gran dificultad para la mayoría de los niños y niñas inmigrantes (con excepción de los haitianos), es necesario identificar si existen otras áreas que pudieran estar interfiriendo (situación familiar, condiciones de habitabilidad, estatus migratorio entre otros). A partir de este diagnóstico, es posible diseñar un plan de trabajo de corto, mediano y largo plazo, orientado a generar las condiciones necesarias para que los niños inmigrantes puedan seguir el currículum al igual que sus compañeros y participen de todas las actividades escolares.

Finalmente, un tercer elemento es la incorporación de los padres y madres en la comunidad escolar tanto en las actividades recreativas, como en las instancias de participación organizativa (centros de padres por ejemplo). Se parte



aquí de la convicción que estimular la participación de los apoderados en las distintas instancias de la escuela favorece los procesos de integración.

### **Canadá: Formación intercultural para profesores**

Canadá es considerado como uno de los países “clásicos” de inmigración (Koopmans, 2013), es decir, un país donde la inmigración ha jugado un rol fundamental desde los inicios de la conformación del estado y la nación. El multiculturalismo resultante de la historia de inmigración del país está inscrito en su constitución<sup>2</sup> y asimismo, está incorporado en el currículum escolar al menos desde la década de 1980. Un documento reciente, elaborado por el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (2008, p. 52-53) plantea que “integrar a niños inmigrantes en el sistema educativo existente de las provincias y territorios implica establecer políticas que den cuerpo a los principios de diversidad, equidad, y educación multicultural como parte del entorno cotidiano de los colegios y las salas de clases, además de adaptar el currículum, y de proveer a los profesores de apoyos que los habiliten para atender las necesidades reales de los alumnos, especialmente para el aprendizaje de la lengua”. Dicho apoyo a los profesores se basa en la convicción de que no es posible lograr innovación en la educación si no se transforma previamente la preparación de los profesores (Gosh y Tarrow, 1993).

Durante el siglo XX, la formación de profesores en Canadá se fue moviendo gradualmente desde las escuelas normales y otras escuelas de formación de profesores a las universidades. Actualmente, toda la formación inicial de profesores en Canadá se lleva a cabo en las facultades de educación alojadas al interior de universidades. Un conjunto

---

2 La sección 27 de la constitución plantea: “esta constitución debe ser interpretada de manera consistente con la preservación y la valorización de la herencia multicultural de los canadienses”.



de más de 50 universidades entregan títulos de graduados a cerca de 18.000 nuevos profesores cada año (Gambhir, Broad, Evans y Gaskell, 2008).

De acuerdo a un estudio sobre los programas de formación de profesores en Canadá, llevado a cabo por *The Society for the Advancement of Excellence in Education* (2008), los objetivos mencionados con mayor frecuencia en los programas de formación inicial docente, son variaciones en torno al objetivo de “Producir profesionales competentes”, lo que enfatizan en conocimientos y habilidades generales, junto a ciertas competencias específicas, así como se encuentran referencias a la justicia social y la equidad: “respeto por la diversidad” y producir profesores “reflexivos” (Crocker y Dibbon, 2008, citado en: Gambhir et al., 2008, p. 15).

Si bien el informe citado entiende la atención a la diversidad como un desafío por lograr (Gambhir et al., 2008), las universidades hace ya varios años vienen implementando programas de formación para profesores que trabajarán en clases multiculturales y multilingües. Un ejemplo de ello se encuentra en la facultad de educación de la Universidad de Toronto, a través del Diplomado en Educación para nivel secundario<sup>3</sup>.

De acuerdo a diversas mediciones, en la Canadá la Universidad de Toronto ha ocupado consistentemente uno de los primeros lugares en los rankings que se elaboran periódicamente para calificar la calidad de las universidades, por lo que a pesar de que el Diplomado en Educación que se describe a continuación recientemente dejó de funcionar<sup>4</sup>, hemos decidido incorporar la experiencia

3 En inglés: Bachelor of Education Secondary

4 De acuerdo a David Montemurro, académico de OISE, la decisión de cerrar el diplomado se debió a dos factores: primero, que actualmente existe una sobre-oferta de profesores recién graduados en la provincia de Ontario, y segundo, que desde la política educativa provincial se definió recientemente que desde ahora en adelante la formación de profesores sólo será posible a través de programas de al menos 2 años de duración.





de este diplomado por la reconocida calidad de la facultad que lo alojó durante cerca de 15 años, además su explícito foco en la multiculturalidad.

El Diplomado en Educación para el nivel secundario fue creado alrededor del año 2000<sup>5</sup> y estuvo alojado hasta junio de 2015 en la facultad de educación de la universidad de Toronto (Ontario Institute for Studies in Education, OISE). Para cursar este diplomado, de un año de duración, el estudiante interesado debía haber completado previamente alguna carrera de pregrado. La particularidad de este diplomado fue la de ofrecer, dentro de sus líneas de especialización (llamadas “cohortes”), aquella denominada “Salas de clases multilingües y multiculturales”. Tal como su nombre lo indica, en esta línea se preparaba a los estudiantes de pedagogía para trabajar en colegios que atienden a comunidades diversas en términos lingüísticos y culturales. Los candidatos a profesores adquirirían prácticas educativas efectivas para apoyar a alumnos que están aprendiendo inglés y que al mismo tiempo están insertándose en un proceso de aprendizaje de acuerdo a los lineamientos del curriculum vigente en Ontario. Para ello, los candidatos a profesores adquirirían estrategias para proveer a sus salas de clases de entornos inclusivos, donde la diversidad cultural y lingüística es valorada<sup>6</sup>.

De los siete cursos en torno a los cuales se estructuró el Diplomado, los estudiantes de cada línea de especialización debían asistir juntos a tres cursos: 1) Seminario de formación de profesores (que contenía el tema “Diversidad, equidad y justicia social”, entre otros); 2) Escuela y sociedad (que incluye el tema “Diversidad estudiantil”) y 3) Fundamentos psicológicos del aprendizaje y desarrollo. Los

5 Comunicación personal de David Montemurro, 13 de agosto de 2015

6 [http://www.oise.utoronto.ca/ite/BEd\\_DipTechEd/BEd\\_Secondary/Current\\_Cohort\\_Descriptions/SP6\\_Multilingual\\_and\\_Multicultural\\_Classrooms.html](http://www.oise.utoronto.ca/ite/BEd_DipTechEd/BEd_Secondary/Current_Cohort_Descriptions/SP6_Multilingual_and_Multicultural_Classrooms.html) (accedido el 2 de agosto de 2015)



otros componentes del diplomado son 4) un curso sobre currículum e instrucción (que incluye el tema “Salas de clases inclusivas”), 5) un curso de “estudios relacionados”, 6) una práctica y 7) una pasantía.

De acuerdo a la evaluación de David Montemurro, académico de OISE, la formación con énfasis en la multiculturalidad dentro de este diplomado se aseguró a través de tres elementos interrelacionados: en primer lugar y pese a no haberse definido cuotas, en los procesos de admisión al diplomado se puso atención al hecho de que en cada generación ingresaran candidatos de comunidades sub-representadas, tales como estudiantes afrodescendientes, pertenecientes a pueblos indígenas o migrantes. En segundo lugar y muy vinculado al punto anterior, a lo largo de todo el diplomado se estimuló que el aprendizaje se diera a través de comunidades de aprendizaje, es decir, preferentemente a través de trabajos realizados en conjunto con los compañeros de estudios. Y como tercer punto, existió una política de contratación para los profesores del diplomado, que apuntó a que también entre los formadores de maestros estuviera garantizada la diversidad cultural<sup>7</sup>. Los docentes del Diplomado en Educación para el nivel secundario fueron profesionales que ejercen la docencia en colegios y que estaban en condiciones de proveer a los estudiantes de pedagogía de una amplia variedad de experiencias. Muchos de esos profesores han recibido distinciones de parte de los distritos en los que se ubican sus colegios o de parte de otras organizaciones, reconociéndolos como profesionales experimentados con habilidades extraordinarias en la docencia. En la descripción del diplomado se declaraba la relevancia y lo fuerte del vínculo entre las escuelas y la universidad.

---

7 Comunicación personal de David Montemurro, académico de OISE (agosto de 2015).



## **Aplicabilidad de la experiencia canadiense al caso Chile**

A todas luces es evidente que entre Canadá y Chile existen muchísimas diferencias en relación al tratamiento de la multiculturalidad y en los respectivos sistemas educativos. A diferencia de Canadá, Chile no se ha reconocido como un país multicultural y ante la ausencia de este reconocimiento primordial, parece difícil que se introduzcan transformaciones en los diferentes subsistemas de la sociedad, lo que es válido también para el sistema educativo. En este contexto, el avance hacia una política educativa multicultural aún parece bastante lejano, lo que afecta tanto al ámbito del currículum escolar, como al de la formación de profesores.

Es relevante mencionar que en el marco de la discusión sobre la carrera docente en Chile, se está avanzando gradualmente en una iniciativa nueva, correspondiente a los así llamados Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente. A mediados del año 2015 se realizó la conformación de los primeros comités, los que por iniciativa presidencial se formarán en todo el país. Estos comités tendrán la tarea de identificar necesidades de desarrollo profesional docente (DPD) en su territorio, contrastarlas con la oferta de perfeccionamiento disponible y establecer prioridades en el diseño y ejecución de acciones de DPD. Además, deberán planificar y coordinar acciones de formación continua para docentes, adecuándolas siempre a las necesidades locales<sup>8</sup>. Las regiones pioneras en asumir la planificación del desarrollo profesional de sus docentes con un enfoque local fueron Aysén y Arica-Parinacota, siguiéndoles tres comités locales de la Región Metropolitana.

El organismo encargado de consolidar la iniciativa presidencial del desarrollo docente será el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

---

8 [http://www.cpeip.cl/index2.php?id\\_seccion=3094yid\\_portal=41yid\\_contenido=31858](http://www.cpeip.cl/index2.php?id_seccion=3094yid_portal=41yid_contenido=31858)



Pedagógicas (CPEIP)<sup>9</sup>, perteneciente al Ministerio de Educación de Chile. Hasta el año 2017 deberán formarse un total de 47 comités, uno en cada Departamento Provincial de Educación. Se estima que la iniciativa permitirá que más de 190 mil profesores puedan desarrollar y potenciar su carrera docente en establecimientos públicos, particulares subvencionados, técnico- profesionales y de administración delegada<sup>10</sup>.

Consideramos que la creación de estos comités representa una oportunidad interesante para incorporar la formación en interculturalidad a la educación universitaria y continua de los profesores. Sin duda, el tema migratorio ha comenzado a ser evidente en varias provincias del país, por lo que es de suponer que será tematizado en los diagnósticos sobre las necesidades locales de formación docente.

Otro punto de encuentro entre el diplomado descrito y la realidad de Chile, es que en nuestro sistema de educación superior los diplomados son parte habitual de la oferta académica, los que se ofrecen en base a una estimación acerca de la demanda que habrá por ese programa de estudios, por ende, de acuerdo a la posibilidad de que el diplomado se autofinancie. Lo más probable es que la multiculturalidad en Chile va a seguir aumentando cada año, lo que proyecta la importancia que tendrá que el profesorado cuente con competencias interculturales. A nuestro juicio, ante la ausencia de una política educativa, pueden ser las propias universidades quienes decidan crear programas de estudio que incorporen la formación multicultural en los estudiantes de pedagogía y en los futuros profesionales de otras disciplinas.

---

9 [http://www.cpeip.cl/index2.php?id\\_seccion=3094yid\\_portal=41yid\\_contenido=31768](http://www.cpeip.cl/index2.php?id_seccion=3094yid_portal=41yid_contenido=31768)

10 <http://www.recoleta.cl/alcalde-firmo-acta-de-constitucion-del-comite-local-de-desarrollo-profesional-docente/>



Alemania: “cursos de bienvenida” para el aprendizaje de la lengua

Desde los inicios del poblamiento en el territorio que hoy corresponde a Alemania, siempre han ocurrido procesos migratorios permanentes, es a partir de mediados del siglo XX que comienza a configurarse una nueva realidad que desembocó en la Alemania de hoy, convirtiéndose en uno de los países de inmigración más importantes a nivel mundial numéricamente hablando. Al finalizar la segunda guerra mundial, Alemania era un país que en términos de infraestructura estaba en ruinas y que por razones vinculadas directamente al conflicto bélico, perdió parte importante de su población masculina y, por ende, de su fuerza de trabajo. Con el fin de reclutar mano de obra y mediante la ayuda económica externa recibida para la reconstrucción del país, las autoridades políticas alemanas de ese tiempo firmaron convenios con otros países para atraer a trabajadores temporales. Se esperaba que los trabajadores que vinieran al país por un período determinado, para que luego de haber realizado su trabajo, regresaran a su país de origen. Inicialmente dichos trabajadores, provenientes particularmente desde Turquía, Grecia y España, efectivamente fueron a Alemania por temporadas. Sin embargo, después de un tiempo y sobre todo por razones de reunificación familiar, comenzaron a llegar y a asentarse no sólo trabajadores individuales, sino también sus familias. Este nuevo período en la historia de la inmigración tuvo su correlato en el sistema educativo, ya que desde la década de 1970 en adelante, comenzaron a ensayarse diferentes enfoques para hacer frente a la llegada de niños inmigrantes en las escuelas alemanas (Auernheimer, 2003). Aproximadamente desde inicios del siglo XXI, los discursos políticos en Alemania comenzaron a expresar su conciencia de haberse transformado en un país de inmigrantes. Hoy en día, de acuerdo a un informe reciente de la OCDE, de los países pertenecientes a dicha organización, Alemania es



el segundo país de destino más relevante a nivel mundial (OECD, 2014). Su población inmigrante se compone en gran medida de personas en situación de movilidad humana de libre circulación (sobre todo de otros países de Europa), pero debido a los conflictos armados en diferentes regiones del mundo, también ha recibido una cantidad creciente de solicitudes de asilo de personas que no son migrantes de libre circulación. Es por lo anterior, que en la constitución alemana está explícitamente establecido el derecho al asilo para personas que son perseguidas políticamente y/o tienen razones concretas para temer por su vida.

En Alemania, casi la totalidad de los establecimientos educativos son públicos, donde la regla general es que un alumno asiste al colegio más cercano a su lugar de residencia. A raíz de la creciente inmigración, en los últimos años la política educativa de diferentes estados federados de Alemania comenzó a implementar, al interior de los colegios, la existencia de los así llamados “grupos de aprendizaje para recién llegados que no tienen conocimientos del idioma alemán<sup>11</sup>”, y que en lo cotidiano, de manera más informal, se denominan “cursos de bienvenida<sup>12</sup>”. Esta iniciativa se basa en el reconocimiento de que un alumno que no posee un manejo determinado del idioma alemán, no podrá ser atendido adecuadamente al interior de un curso regular, donde todos los demás sí hablan alemán (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin, 2012, p. 1).

La implementación de estos cursos en la ciudad de Berlín, se lleva a cabo de la siguiente manera: al interior de determinados colegios de la ciudad se conforman cursos que están compuestos exclusivamente por alumnos que, independientemente del tiempo que llevan viviendo

11 Denominación en alemán: Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse (Donath, Greckl, Gutzmann, y Schulte, 2014; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin, 2012).

12 “Willkommensklassen”, en alemán



en el país, tienen conocimientos muy escasos o nulos del idioma alemán. Los profesores encargados de esos cursos deben tener conocimientos en la enseñanza del idioma alemán como segunda lengua o como lengua extranjera y conocimientos sobre algunas características de los países de origen y/ o de los grupos étnicos a los cuales pertenecen sus alumnos. Cada curso se compone de máximo 12 alumnos y puede conformarse tanto para alumnos de educación básica como para alumnos de educación secundaria. Durante un año académico, que en la práctica equivale a 10 meses de clases, los alumnos de esos cursos tienen clases intensivas de alemán: del total de horas de clases semanales (que puede fluctuar entre 28 y 31 horas semanales), aproximadamente 18 horas por semana se destinan al aprendizaje del alemán y las horas restantes se dividen entre clases que no requieren de conocimientos avanzados del idioma alemán, como matemáticas, inglés u otras lenguas extranjeras, música o arte. Las directrices entregadas para estos cursos prevén la posibilidad de que los alumnos de los cursos de bienvenida asistan a estas últimas clases visitando un curso regular. En caso de que el colegio reciba a un alumno no alfabetizado, es responsabilidad del colegio proveer clases especiales para ello. Las clases de alemán, objetivo central de los cursos de bienvenida, combinan el trabajo basado en textos de estudio para la adquisición de conocimientos de gramática, vocabulario y ortografía, junto con la discusión de temas que son presentados haciendo uso de medios audiovisuales (cuando ya se ha alcanzado un cierto manejo de idioma). Después de un año de clases en estos cursos especiales, los alumnos pasan a integrarse a un curso regular<sup>13</sup>. Probablemente debido a la relativa novedad de

13 Ver el documento „Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin, 2012), disponible (en alemán) en: [https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden\\_schulische\\_integration.pdf?startyt=1437564006&file=leitfaden\\_schulische\\_integration.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden_schulische_integration.pdf?startyt=1437564006&file=leitfaden_schulische_integration.pdf)



esta iniciativa, ésta aún no ha sido evaluada oficialmente. No obstante, tuvimos la oportunidad de conversar con dos profesores<sup>14</sup> encargados de cursos de este tipo en Berlín y de acuerdo a sus puntos de vista, las principales dificultades y puntos críticos son los siguientes: 1) Mantener a los alumnos que están en proceso de aprender alemán durante un año académico completo en un curso separado puede ser contraproducente en el largo plazo. La duración ideal de un curso de bienvenida pareciera ser un semestre/medio año, para que los alumnos en el mediano plazo se integren a cursos regulares y sigan aprendiendo alemán en un contexto “normal”, junto a hablantes nativos del idioma. 2) Muchos de los alumnos de estos cursos se encuentran en el proceso de solicitar asilo, por lo que no tienen certeza de si podrán permanecer en Alemania en el largo plazo. Esa incertidumbre representa un desafío a la motivación tanto de los alumnos como de los profesores para el aprendizaje y enseñanza del alemán. Al mismo tiempo, los profesores abogan por un cambio en la política migratoria, que permita a niños y jóvenes tener mayor certeza sobre sus posibilidades de permanecer en el país, como también se esfuerzan por transmitir a sus alumnos que cualquier aprendizaje, independiente de su extensión y profundidad, es un aporte a sus competencias.

### **Aplicabilidad de la experiencia alemana al caso de Chile**

Dado que la inmigración en Chile se compone mayoritariamente de personas latinoamericanas y por ende hispanoparlantes, en la mayoría de los colegios que reciben a alumnos inmigrantes el tema de la lengua no representa

---

14 Agradecemos a los profesores Sebastian Bubner y Dra. Sylke Geissendörfer, del colegio Jean Krämer en el distrito de Reinickendorf, Berlín, la buena disposición que tuvieron para permitirnos observar una clase y conversar sobre su experiencia con sus cursos (Berlín, julio de 2015). Otras informaciones sobre estos cursos en <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/1.c.3475398.de>





una dificultad. Pese a esto y tal como fue mencionado antes, desde hace algunos años se registra un incremento sostenido en la inmigración haitiana; los alumnos haitianos, al hablar una lengua diferente (creole/ kreyol), lleva a que los colegios donde se insertan, adquieran un desafío nuevo y prácticamente desconocido. A nivel nacional, los alumnos haitianos están ingresando sobre todo a colegios de las comunas de Quilicura y Estación Central, ambas ubicadas en la Región Metropolitana. No hay razones para pensar que la inmigración de niños, niñas y jóvenes en edad escolar provenientes de países donde no se habla español se vaya a estancar o permanecer en el punto actual. Lo más probable es que esta inmigración aumente y es posible que comiencen a llegar más alumnos hablantes de otras lenguas a parte del kreyol. Teniendo en consideración la iniciativa descrita de los así llamados cursos de bienvenida, como también las críticas que se le han planteado, una propuesta para el caso chileno podría consistir en conformar cursos especiales para niños y/o jóvenes recién llegados o que estén en proceso de aprender español, eximiéndolos durante un semestre de las clases regulares. Ese tiempo podría ser destinado a ofrecerles clases intensivas de castellano, acompañadas de algunas otras materias que son relevantes para el bienestar físico del alumno y que serán necesarias en su vida, independientemente de la especialización que el/ la alumno/a decida tomar más adelante - tales como matemáticas, ciencias, arte, música y educación física. Una iniciativa de este tipo es importante, debido a que la falta de atención al hecho de que los alumnos no-hispanoparlantes no puedan seguir cabalmente las clases, representa una vulneración a su derecho a la educación. En cambio, asegurar su aprendizaje del español en un tiempo breve, es un aporte concreto a la posibilidad de que dichos alumnos puedan aprovechar al máximo las oportunidades educativas que se les presentan, en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros. En términos de recursos, la implementación de estos



curso requiere que el establecimiento educativo tenga la capacidad física para albergar uno o dos cursos adicionales a los regulares y sobre todo, requiere de la contratación de profesores de castellano que tengan experiencia en enseñar el español como lengua extranjera (es diferente hacerle clases de castellano a un hispanoparlante que hacérselas a una persona cuya primera lengua es otra). La importancia de asegurar el aprendizaje del castellano, sobre todo a los alumnos de enseñanza media, se ve relevada por el hecho de que en Chile una parte importante de los alumnos inmigrantes asiste a liceos técnico-profesionales, lo que implica para ellos realizar determinados períodos de práctica profesional en empresas, dentro de las cuales no necesariamente existirá comprensión por las posibles dificultades lingüísticas que los alumnos pudieran presentar, ni los recursos humanos o materiales necesarios para adaptarse a esta situación.

### **Reino Unido: Currículum para el aprendizaje de la ciudadanía**

El Reino Unido se convirtió en un país de inmigración después de la segunda guerra mundial, a raíz de una migración a gran escala proveniente de los países que habían sido colonias inglesas (Hansen, 2000). Se estima que como consecuencia de la política de expansión que el antiguo Imperio Británico desarrolló a partir del siglo XVI, alrededor del año 1920 Gran Bretaña había invadido o colonizado alrededor del 25% de los territorios del mundo. Después de finalizada la segunda guerra mundial, en varias regiones del mundo se comenzó un proceso de descolonización, lo que incluyó a las antiguas colonias o protectorados británicos. En 1947 se independizó India y en la década de 1960 varias antiguas colonias situadas en África y el Caribe. La creciente inmigración que aconteció desde entonces hacia el Reino Unido fue de la mano de crecientes tensiones originadas en el racismo. Dichas tensiones son una de las razones por las cuales a la



fecha el Reino Unido tiene, de acuerdo a Hansen (2007), el marco legal y político más elaborado de Europa contra la discriminación racial. En ese contexto, la educación para la ciudadanía se convirtió en una asignatura obligatoria del currículum nacional del Reino Unido en el año 2002<sup>15</sup>.

En el año 2006, el departamento de Educación y Competencias convocó a un comité independiente para revisar la enseñanza de la diversidad étnica, religiosa y cultural en el currículum escolar inglés, lo que desembocó en el así llamado Informe Ajegbo. El informe reportó que había una falta de atención generalizada frente a la enseñanza de los temas vinculados a la identidad y diversidad en las escuelas inglesas y recomendó que se le diera mayor importancia a la enseñanza y al aprendizaje de estos temas (Ajegbo, Kiwan, y Sharma, 2007). Dicha recomendación se llevó a la práctica a través de la inclusión, a partir del año 2007, de una nueva temática en el currículum nacional: “Identidad y Diversidad: viviendo juntos en el Reino Unido” (Huddleston, 2007, p. 3). Esta se dirige a los alumnos de los niveles 3 y 4, correspondientes a las edades de entre 11-14 años y 14-16 años, respectivamente. La actualización más reciente del currículum inglés entró en vigencia en septiembre de 2014<sup>16</sup>.

La temática “Identidad y diversidad: viviendo juntos en el Reino Unido”, apunta a lograr los siguientes aprendizajes entre los alumnos:

- a) Reconocer que las identidades son complejas, que pueden cambiar en el tiempo y que llevan a diferentes comprensiones de lo que significa ser ciudadano en el Reino Unido.

15 <http://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship>

16 <http://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>



- b) Conocer las diversas culturas nacionales, regionales, étnicas y religiosas, los grupos y comunidades que hay en el Reino Unido y las conexiones existentes entre ellas.
- c) Explorar las interconexiones que existen entre el Reino Unido, Europa y el mundo en general.
- d) Reflexionar sobre la cohesión comunitaria y los diferentes agentes que hacen que las comunidades cambien a lo largo del tiempo.

El nuevo currículum inglés plantea que una educación para la ciudadanía de alta calidad debe proveer a los alumnos de conocimientos, habilidades y la comprensión necesaria para que puedan ser parte de la sociedad de manera activa y plena. El tema de la multiculturalidad se aborda específicamente en el nivel 4, cursado por los alumnos que tienen entre 14 y 16 años de edad. En ese nivel –además de aprender sobre la democracia parlamentaria, diferentes sistemas electorales y formas de gobierno, derechos humanos y derecho internacional– los alumnos reciben formación sobre “las diversas identidades nacionales, regionales, religiosas y étnicas en el Reino Unido, y la necesidad de respeto mutuo y comprensión”<sup>17</sup>. La “Asociación para la Enseñanza de la Ciudadanía” (*Association for Citizenship Teaching, ACT*) explica este contenido de la siguiente forma:

“El Reino Unido es una sociedad diversa que requiere de una democracia pluralista que pueda integrar diferencias (como por ejemplo las de las instituciones religiosas) dentro de un marco compartido (por ejemplo, una legislación que contribuya a la equidad). Para muchas personas en el Reino Unido, la identidad no es fija o unitaria, sino crecientemente múltiple y relacionada

---

17 <http://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>



con el contexto. Esta área de estudios ofrece a los alumnos la oportunidad de pensar acerca de la relación entre el individuo y la comunidad/ las comunidades, y la esencia de la libertad, la tolerancia y el respeto mutuo” (Association for Citizenship Education, 2014, p. 7-8).

En el marco de la elaboración del presente capítulo consultamos a la Asociación para la Enseñanza de la Ciudadanía acerca de iniciativas concretas a través de las cuales se lleva a la práctica este elemento del currículum inglés y nos remitieron a la experiencia de la institución “Foro de tres confesiones” (*3 Faiths Forum*, 3FF<sup>18</sup>).

El Foro de tres confesiones fue fundado en 1997, originalmente para promover la amistad, el entendimiento y las buenas relaciones entre personas de creencias religiosas diferentes, y en un principio trabajaba especialmente con líderes de las comunidades musulmana, cristiana y judía<sup>19</sup>. El foro se financia a través de los servicios de entrenamiento intercultural que presta, mediante donaciones y mediante el apoyo económico permanente de algunas fundaciones y el ayuntamiento de Londres<sup>20</sup>. En la actualidad el foro es activo en diferentes ámbitos de la sociedad, incluyendo el trabajo con colegios desde el año 2004. El programa dirigido a colegios se define a sí mismo como un recurso pedagógico directamente vinculado al currículum en ciudadanía<sup>21</sup> y ha sido premiado dos veces por Naciones Unidas (específicamente, mediante la adjudicación del premio *The Intercultural Innovation Award*<sup>22</sup>) en los años 2009 y 2010. Dentro de esta línea existen talleres para alumnos, formación intercultural e interreligiosa para profesores e iniciativas de vinculación

18 [www.3ff.org.uk](http://www.3ff.org.uk)

19 <http://www.3ff.org.uk/about-us/history.php>

20 <http://www.3ff.org.uk/schools/education-workshops.php>

21 <https://interculturalinnovation.org/>

22 <https://interculturalinnovation.org/>



entre diferentes escuelas. A continuación describiremos brevemente la iniciativa de los talleres los que tienen como objetivo que los alumnos adquieran las siguientes habilidades:

- \* Aprender cómo las diferentes personas entienden y viven su fe y sus creencias religiosas.
- \* Disipar mitos y estereotipos comunes.
- \* Entender que existe diversidad dentro y entre las diferentes tradiciones religiosas.
- \* Volverse más hábiles para preguntar y responder preguntas de una manera empática.
- \* Aprender a entender y compartir las propias creencias.

En la práctica, estos talleres consisten en que tres representantes de diferentes credos religiosos y un representante que no adhiere a ninguna religión, comparten sus historias personales y responden las preguntas de los alumnos. El espacio es guiado por un facilitador experimentado. De esta manera se espera captar el interés de los alumnos por el tema de la religión en general, proveerles de información sobre diferentes religiones y modelar un diálogo interreligioso y de cooperación. Este taller da la oportunidad a los alumnos de identificar los aspectos claves que son similares o diferentes entre religiones, incluso plantear preguntas controversiales en un espacio protegido y presenciar participativamente en una interacción positiva entre personas de diferentes creencias.

### **Aplicabilidad de la experiencia inglesa al caso de Chile**

En Chile actualmente se encuentra instalada la idea de que el currículum para el aprendizaje de la ciudadanía es inexistente. A esa idea ha contribuido un anuncio relativamente reciente de la presidenta Bachelet (durante el primer semestre



de 2015), acerca de la decisión de reponer la educación cívica en la educación escolar. Lo cierto es que la educación cívica ha estado presente en el currículum de la educación media de Chile desde el plan de estudios de 1912 (Cox y Castillo, 2015), pero a través de diferentes modalidades, que no siempre han correspondido a una asignatura dedicada exclusivamente a la educación cívica. Desde el fin de la dictadura hasta el presente, el currículum en ciudadanía se ha transformado tres veces y ha sido ubicado preferentemente dentro de las asignaturas de historia y ciencias sociales (Cox y García, 2015). Pero independientemente de la discusión de si en la actualidad contamos con educación para la ciudadanía o no, el anuncio presidencial representa una oportunidad para que también en Chile, en el corto o mediano plazo, el tema de la interculturalidad sea incorporado al nuevo currículum en ciudadanía. Tal como se enunció en la introducción del presente capítulo, en los documentos oficiales de la política educativa chilena hasta la fecha no hay indicios de que se esté entendiendo a los alumnos inmigrantes como parte de la multiculturalidad presente en el país y menos aún que la diversidad cultural que aporta la migración debiera estar reflejada en la educación cívica. Sin embargo, otros países y entre ellos el del caso recién descrito, entienden la multiculturalidad como uno de los elementos imprescindibles que deben ser parte de la formación para la ciudadanía. Este contexto enmarca la siguiente discusión acerca de la posibilidad de adaptar la experiencia inglesa al caso de Chile.

La experiencia chilena nos muestra que en los últimos años el mero cambio del currículum no parece ser la parte más difícil en el avance hacia una nueva formación en ciudadanía. Probablemente el principal desafío sea llevar los lineamientos curriculares a actividades concretas dentro de las salas de clases y por ello, enfocaremos la discusión sobre la posibilidad de adaptar la experiencia inglesa al caso chileno en la iniciativa concreta del diálogo interreligioso, tal como lo realiza la organización 3 Faiths Forum.



Como sabemos, en Chile aún no existe una diversidad religiosa tan importante como en el Reino Unido u otras regiones del mundo que se consideran países de inmigración. De todas formas, junto a ciertas variaciones del cristianismo –católicos, luteranos, evangélicos, etc.– tanto la inmigración histórica como la más reciente, además de los complejos procesos inherentes a la globalización, también ha hecho presente en Chile la religión judía, la musulmana, el budismo, entre otras. A pesar de no representar hasta ahora un tema conflictivo para Chile, el tema de la religión es una puerta de entrada interesante al trabajo con la multiculturalidad, porque gran parte de la población radicada en el país se identifica con alguna religión<sup>23</sup>; es decir, es un tema que probablemente suscita interés. Adicionalmente, es interesante tener en consideración que a diferencia de otros elementos de “la cultura” –por ejemplo, el gusto por determinadas comidas o por cierta música– la religión está íntimamente ligada a la definición de identidad de las personas que son creyentes. En el ámbito de la religión, es menos probable encontrarse con las situaciones híbridas que se dan en otros aspectos atinentes a lo cultural: es poco común encontrar, por ejemplo, a una persona que se defina católica, pero hasta cierto punto también judía. Probablemente, de entre todos los diferentes componentes que definen la cultura de una persona, la religión corresponda a uno de los elementos menos influenciados o flexibles. Esta relativa rigidez, sin embargo, convierte al tema de la religión en un ámbito privilegiado para hablar de las similitudes y las diferencias entre las culturas. Como planteó Gerd Baumann, la religión tiene la particularidad de que nos remite simultáneamente al ámbito de lo absoluto y al ámbito

---

23 De acuerdo al censo 2012, las religiones que los chilenos mayores de 15 años más dicen practicar son la católica (67%) y la evangélica (16%). Otras religiones presentes en Chile de acuerdo al censo son los testigos de Jehová, mormones, judíos, cristianos ortodoxos y musulmanes. Sólo un 11% declaró no pertenecer a ninguna de las religiones indicadas en la encuesta censal.





de lo relativo: “la religión nos muestra una perspectiva de líneas divisorias absolutas y la mayoría de las personas las dan por válidas durante toda su vida”, pero al mismo tiempo, en los estudios sobre religiones se ha llegado a la conclusión de que “no puede existir una definición universal de religión... ya que esa definición es en sí misma el producto histórico de procesos discursivos” (Talal Asad 1993, p. 29, citado en: Baumann, 2001, p. 36).

En Chile, el tema del diálogo interreligioso aún es nuevo y no resulta fácil encontrar instituciones que se dediquen específicamente a fomentarlo. No obstante, es interesante relevar que en Chile está representada la “Red global de religiones a favor de la niñez<sup>24</sup>”, la que justamente ofrece talleres de diálogo interreligioso y que tiene un manual disponible en internet para escuelas y formadores en general<sup>25</sup>. De todas formas, consideramos que esta es una experiencia que los mismos colegios podrían implementar: no requiere de recursos financieros, sino más bien de recursos humanos que pueden ser aportados por voluntarios, tal como de hecho lo hace 3FF<sup>26</sup>.

### **Estados Unidos: ejercicios interculturales al interior de las salas de clases.**

En esta sección queremos presentar algunas actividades concretas que pueden ser realizadas al interior de las salas de clases donde se quiera tematizar la interculturalidad. Las actividades han sido extraídas del libro “Turning on learning. Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability”, de los autores estadounidenses Carl Grant y Christine Sleeter (2008). Los ejercicios que se

24 [www.gnrc.net](http://www.gnrc.net)

25 El manual se puede descargar en este sitio: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161061s.pdf> (consultado el 20 de agosto de 2015)

26 <http://www.3ff.org.uk/volunteer/>



proponen más abajo fueron originalmente elaborados para escuelas situadas en los Estados Unidos, por lo que aquí las hemos adaptado a la realidad chilena. Esto significa que en la descripción de este quinto y último caso no hacemos la distinción entre la descripción de la experiencia y la discusión sobre la posibilidad de implementarla en Chile.

En términos generales, los ejercicios buscan trabajar las relaciones sociales al interior del aula, representando una de las dimensiones que consideramos más críticas dentro de la sala de clases. Concretamente, las actividades están orientadas, por un lado, a cuestionar los estereotipos presentes en la sociedad –y que reproducen formas de discriminación y estigmatización que afectan negativamente el desarrollo de las personas en general y de los alumnos, en particular– y por el otro, a identificar experiencias que nos unen más allá de las diferencias que existan en términos de clase, género o nacionalidad.

La reproducción de estereotipos negativos –sin cuestionamientos ni crítica– es una forma directa de discriminar en base a género, clase social, etnia y recientemente, también en base a la nacionalidad. Muchas veces los profesores no son conscientes de las múltiples formas que existen para reproducir estos estereotipos, pues las diferencias se encuentran naturalizadas y por ende, asumidas como reales. Por ejemplo, comentarios como que los niños son mejores para las matemáticas, señalar que las mujeres son naturalmente mejores para cuidar a otros que los hombres o dar menos la palabra a las mujeres en clases de ciencia, son formas tradicionales de reforzar estereotipos de género y reproducir con ello, las desigualdades que enfrentan las mujeres posteriormente en el mundo laboral.

Si llevamos la discusión sobre los estereotipos al plan de las etnias y nacionalidades, veremos que dichos aspectos de la identidad también actúan como un eje de clasificación, estigmatización y discriminación. Así, es común escuchar



comentarios de padres, profesores y alumnos señalando que los niños provenientes del Caribe son más bulliciosos, que los niños de la región Andina son más callados y sumisos o que los niños y las niñas afrodescendientes tienen una relación diferente que los otros niños con lo corporal. Estos calificativos operan como estereotipos negativos que determinan desigualdad en las oportunidades para los estudiantes. Ser consciente de ello es el paso número 1 para poder cambiar las relaciones sociales dentro de la clase y permitir que todos los estudiantes estén en similares condiciones para aprender y participar de la comunidad escolar.

A continuación presentamos 3 ejercicios que pueden ser realizados dentro de las salas de clases para tematizar la interculturalidad, y que se denominan: a) Estereotipos, b) Nuestros abuelos son especiales y c) Inmigrantes.

#### a. Estereotipos

#### Ficha de la actividad

**Objetivo de la actividad:** reflexionar en torno a los estereotipos que utilizan alumnos o distintas personas, en base al género, etnia, nacionalidad y discapacidad.

Con quiénes se puede realizar: alumnos de educación media, público adulto en general.

**Duración:** 1 hora

**Materiales requeridos:** fotografías de distintas personas, procurando que sean de distinto género, nacionalidades, color de piel, condiciones físicas. Listado de palabras sugeridas más adelante.

El siguiente ejercicio permite visibilizar y hacer conscientes los estereotipos que se utilizan en la vida cotidiana. Se debe contar con un set de fotografías de diversas personas con sus nombres respectivos (pueden ser ficticios) y una lista aparte con características personales



y roles asociados. Las fotografías deben ser de todo tipo de personas: hombres, mujeres, jóvenes, viejos, niños, de diversos orígenes étnicos, nacionales y clases sociales. Recorte las fotografías y las características de la lista. El ejercicio consiste en pedir a los alumnos que unan las fotografías con las características y los roles descritos en la lista. Es recomendable utilizar fotografías acordes a la realidad chilena. En la siguiente lista se incluyeron algunos roles asociados a la realidad chilena.

**Lista de características:**

1. Fuerte; 2. Tímido/a; 3. Agresivo/a; 4. Calmado/a; 5. Gritón/a; 6. Inteligente; 7. Estúpido/a; 8. Incapaz de hablar bien; 9. Rico; 10. Pobre; 11. Triste; 12. Necesita ayuda; 13. Bueno para la música; 14. Bueno para las matemáticas; 15. Hace galletas; 16. Trabaja bien en el jardín; 17. Limpia la casa; 18. Profesor/a; 19. Doctor; 20. Enfermero/a; 21. cuida a los niños; 22. Mecánico; 23. Tiene un restaurante; 24. Cocina bien; 25. Cuidador de autos; 26. Buen deportista; 27. Perteneció a una etnia.

El próximo paso es discutir con los alumnos sus respuestas a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué personas recibieron palabras positivas?
- ¿Qué personas recibieron palabras negativas?
- ¿Se asociaron características y roles siguiendo estereotipos de género?
- ¿Se utilizaron estereotipos raciales, étnicos, nacionales?
- ¿Cómo afectan estos estereotipos en la vida de las personas?
- ¿Cómo podemos dejar de usar y reproducir estos estereotipos?



Es necesario tener presente que la mejor respuesta es aquella donde los alumnos no pueden realizar asociaciones estereotipadas. Si las respuestas se organizan en función de los estereotipos señalados, entonces es importante reflexionar en conjunto por qué los reproducimos sin problematizarlos. Es importante preguntarse también qué sienten las personas que son representadas a través de los estereotipos y qué podemos hacer para evitar reproducirlos.

## b. Nuestros abuelos son especiales

### Ficha de la actividad

**Objetivo de la actividad:** Uso de palabras como abuelo/abuela, nieto, nieta en español; los estudiantes valorarán a sus abuelos dentro de sus contextos familiares; los estudiantes podrán vincular la literatura con sus experiencias personales

Con quiénes se puede realizar: alumnos de educación básica provenientes de diversos contextos sociales, culturales. Estudiantes que comienzan a aprender el español.

**Duración:** dos lecciones, dos días

**Materiales requeridos:** cuento sobre abuelos/as.

El segundo ejercicio está orientado a identificar aquello que nos une y nos permite reconocernos en el otro. Una aproximación intercultural implica generar espacios de encuentro y reconocimiento mutuo a partir de elementos, experiencias e historias que vinculan a las personas. Si bien es importante reconocer la diversidad, de la misma manera es relevante recordar que las diferencias son construidas socialmente, es decir, no están dadas en forma natural: son los seres humanos, a través de las relaciones sociales y los procesos de significación que ellos mismos construyen, quienes establecen distinciones a partir de la selección discrecional de elementos fenotípicos o expresiones culturales (tales como la lengua, el color de la piel y la religión, entre otras). La diversidad, por lo tanto, no debe



entenderse como una suma de distinciones que separa a los sujetos. Aunque hay distintas formas de ser y que surgen de acuerdo a las condiciones culturales en las que se forman los sujetos, hay muchísimos elementos culturales y sociales que compartimos. Descubrir los elementos comunes, al mismo tiempo que se identifican los elementos diferenciadores, permite reconocernos en condiciones de igualdad como miembros de una misma comunidad.

En este ejercicio se busca reconocer la importancia de los abuelos para todos los alumnos, independiente del origen nacional, social o de género que tengan los estudiantes.

**Procedimiento:**

- Plantee a los alumnos que aprenderán a conocer más a sus abuelos, respetarlos y quererlos. Escribirán sobre sus abuelos en sus cuadernos.
- Incorporarán conceptos como abuelos, nietos.
- Seleccione un cuento que hable sobre los abuelos y léaselo a los alumnos.
- Luego aborden las siguientes preguntas: ¿Ustedes conocen a sus abuelos? ¿Cuántos abuelos tienen? ¿Dónde viven sus abuelos? ¿Qué les gusta hacer con sus abuelos? ¿Cómo les dicen a sus abuelos?
- Luego pídale que pregunten en sus casas sobre sus abuelos. Al día siguiente trabaje en grupos para identificar aquellos aspectos en común que hay entre los distintos abuelos y en la relación que los niños y niñas establecen con ellos.

Esta actividad permite utilizar experiencias propias de los alumnos para hablar de un tema en común. Compartir estas experiencias facilita conocer distintas tradiciones y aprender que más allá de las diferencias existen una serie



de condiciones y elementos comunes a través de los cuales nos reconocemos como seres humanos.

### c. Inmigrantes

#### Ficha de la actividad

**Objetivo de la actividad:** comprender el aporte que realizan los inmigrantes a país; Los estudiantes podrán identificar las dificultades que enfrentan los inmigrantes y los lugares de dónde provienen.

Con quiénes se puede realizar: alumnos de educación media, 7° y 8°

**Duración:** dos lecciones, dos días

**Materiales requeridos:** un mapa del mundo.

#### *Procedimiento sugerido:*

- Siente a los alumnos en el suelo e introduzca la unidad. Pregúnteles a los estudiantes qué es lo que saben de la migración. Invite a los alumnos a compartir experiencias personales/familiares sobre la inmigración.
- Comente con los alumnos información sobre distintos grupos de migrantes que llegaron al país hacia fines del siglo XIX y principios del XX (migrantes españoles, alemanes, italianos, sirios, palestinos, entre otros). Utilice un mapa para mostrar de donde provenían estos flujos migratorios.
- Pídale a los alumnos que escriban un cuento de cómo sería si hubiesen inmigrado a Chile durante la primera mitad del siglo XX.
- Al día siguiente, analice con los estudiantes cuáles son las razones que han tenido los inmigrantes para



llegar a Chile y las dificultades que encontraron en el país. Analice junto con los estudiantes las similitudes y diferencias respecto de las dificultades que han encontrado los inmigrantes a lo largo de la historia, incluidos los migrantes actuales, en los procesos de inserción en Chile.

- En esta actividad se puede incorporar también la experiencia de migración interna y observar diferencias y similitudes con la migración internacional. Es importante que todos los alumnos comprendan la importancia de la migración para el desarrollo y crecimiento del país, y que todas las personas, independiente de la nacionalidad, son ciudadanos con derechos en el país en que residen.





## CONCLUSIÓN

MIPEX (Migrant Integration Policy Index<sup>27</sup>) es un índice que se creó con el objetivo medir y comparar las políticas de integración de los migrantes en todos los países miembros de la Unión Europea, Australia, Canadá, Islandia, Japón, Corea del Sur, Nueva Zelandia, Noruega, Suiza, Turquía y los Estados Unidos. Fue publicado por primera vez en el año 2004 bajo el nombre de Índice Europeo de Ciudadanía e Inclusión (European Civic Citizenship and Inclusion Index). Posteriormente el proyecto se enfocó en el tema migratorio y traspasó los límites de Europa. El índice se construye en base a 167 indicadores que se agrupan en 8 ámbitos de políticas públicas. Uno de los ámbitos de la política pública que MIPEX mide es el de la educación. En base a los resultados de su versión más actual (año 2014), MIPEX publicó una descripción de cómo sería el caso si se juntaran, en uno solo país, las mejores políticas educativas que en la práctica se dan en los diferentes países participantes de este proyecto. En dicho caso, compuesto de las mejores políticas educativas efectivamente implementadas en uno o más de los 38 países participantes, la situación de un niño o una niña migrante sería la siguiente:

- 1) Cualquier niño o niña que vive en el país puede hacer uso de la oferta educativa existente en ese país, desde el jardín infantil hasta la universidad, y desarrollar al máximo sus potencialidades.
- 2) Él/ ella se beneficia de las mismas políticas que sus compañeros de igual nivel socioeconómico.

---

27 [www.mipex.eu](http://www.mipex.eu)



- 3) Si él/ ella tiene necesidades diferentes, derivadas de la experiencia migratoria de su familia, recibe un apoyo adicional.
- 4) Los profesores están capacitados para reconocer esas necesidades y de todos modos establecer altas expectativas respecto del rendimiento de los alumnos.
- 5) Él/ ella tiene derecho a cursos adicionales y las clases necesarias para situarse en el mismo nivel de conocimientos que sus compañeros y para lograr dominar la lengua. Los padres juegan un papel activo en la educación de los hijos porque la escuela los involucra en cada etapa. Él/ ella y sus padres aportan nuevas oportunidades para la escuela. Todos los estudiantes pueden recibir clases sobre la lengua y la cultura del lugar de donde provienen las familias inmigrantes. La escuela utiliza un enfoque intercultural en sus prácticas curriculares, en los libros de texto, en las actividades en general y en las políticas de contratación de los profesores del colegio. Él/ ella, junto con todos los estudiantes y funcionarios de la escuela, aprenden cómo se vive y se aprende en una sociedad diversa.
- 6) Hemos decidido cerrar este capítulo presentando el índice MIPLEX como el horizonte utópico al cual quisiéramos llegar como ciudadanas de este país. Es indiscutible la importancia de las políticas públicas para lograr en Chile una mayor equidad y desde la sociedad civil y las universidades esperamos que las políticas de nuestro país avancen pronto en esta dirección. Hasta entonces, invitamos a los lectores de este capítulo a ensayar, en sus contextos educativos y dentro de sus posibilidades, la aplicación adaptada de las experiencias que aquí hemos descrito.



## BIBLIOGRAFÍA

Ajegbo, K., Kiwan, D., y Sharma, S. (2007). *Diversity and Citizenship. Curriculum Review*. Department for Education and Skills. Retrieved from [www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications).

Association for Citizenship Education. (2014). Teaching requirements and guidance. Retrieved from <http://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/2014%20National%20Curriculum%20Programmes%20of%20Study%20for%20Citizenship%20with%20ACT%20guidance%20and%20notes%20v2%20pdf%20version.pdf>.

Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas* (4th ed.). Paidós Ibérica.

Cox, C., y Castillo, J. C. (Eds.). (2015). Introducción. In *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp. 7–21). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Cox, C., y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. In *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp. 283–319). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191–213.

Donath, S., Greckl, M., Gutzmann, M., y Schulte, B. (2014). Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Retrieved from <http://bildungsserver.berlin->



brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige\_Sprachbildung/Publikationen\_sprachbildung/Lerngruppe\_fuer\_Neuzugaenge\_ges\_WEB\_2014\_12.pdf

Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., y Gaskell, J. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. Toronto: OISE, University of Toronto. Retrieved from <http://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf>

Gosh, R., y Tarrow, N. (1993). Multiculturalism and Teacher Educators: views from Canada and the USA. *Comparative Education*, 29(1), 81–92.

Grant, C. A., y Sleeter, C. E. (2008). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability* (5 edition). Hoboken, N.J.; Chichester: Wiley.

Hansen, R. (2000). *Citizenship and Immigration in post-war Britain: the institutional origins of a multicultural nation*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Hansen, R. (2007). *United Kingdom* (No. 12). Hamburg: Hamburg Institute of International Economics (HWWI). Retrieved from [www.focus-migration.de](http://www.focus-migration.de)

Huddleston, T. (2007). *Identity, Diversity and Citizenship. A Critical Review of Educational Resources* (p. 39). Londres: Association for Citizenship Teaching.

Koopmans, R. (2013). Multiculturalism and Immigration: A Contested Field in Cross-National Comparison. *Annual Review of Sociology*, 39, 147–69.

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 459–483.

OECD. (2014). *International Migration Outlook 2014*. OECD Publishing.

Palaiologou, N., y Dietz, G. (2012). Multicultural and intercultural education today: finding a ‘common topos’ in the discourse and promoting the dialogue between continents and disciplines. *In Mapping the broad field of multicultural and intercultural education*



*worldwide: Towards the development of a new citizen* (pp. 1–19). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169–193.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin. (2012). Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Retrieved from [https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden\\_schulische\\_integration.pdf?startyt=1437564006yfile=leitfaden\\_schulische\\_integration.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden_schulische_integration.pdf?startyt=1437564006yfile=leitfaden_schulische_integration.pdf)

Setién, M. L., Vicente, T., Arriola, M. J., y Segú, M. (2011). *Redes transnacionales de los inmigrantes ecuatorianos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83–96.

Vicente, T. (2008). La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Páginas web consultadas:

<http://www.teachingcitizenship.org.uk/>

<http://www.oise.utoronto.ca/oise/Home/>

<http://www.3ff.org.uk/>

<https://www.interculturalinnovation.org/>

<https://gnrc.net/es/>

<http://www.mipex.eu>

<http://www.cpeip.cl>





CAPÍTULO 3

INMIGRACIÓN  
E INTERCULTURALIDAD  
EN LOS MEDIOS  
DE COMUNICACIÓN,  
REPRESENTACIONES  
Y PERCEPCIONES

*Laura Perucho García*







## INTRODUCCIÓN

Vivimos en sociedades globales y pluriétnicas, en donde la gestión de la diversidad cultural se ha convertido en un elemento clave para la lograr la convivencia entre distintos grupos culturales. Este es un reto, el que implica construir sociedades basadas en el reconocimiento mutuo, el respeto a la diversidad y el intercambio cultural.

Para esto, en primer lugar es necesario buscar nuevos paradigmas que permitan comprender la realidad y en este sentido, la interculturalidad se articula como un proceso que busca la igualdad entre diferentes cosmovisiones, tradiciones, religiones y aspiraciones. La interculturalidad, existe o no, en las interacciones cotidianas que ocurren en diferentes niveles: individuales, interpersonales y sociales. Es un concepto abstracto que implica construir un híbrido común válido para todas las culturas.

En este complejo entramado de variables que intervienen en el proceso de construcción de la interculturalidad, los medios de comunicación ejercen su influencia sobre la configuración de la opinión pública, los dota de la capacidad de ayudar a acelerar o ralentizar el proceso de creación de sociedades interculturales.

A lo largo de las siguientes páginas se analizarán algunos aspectos claves para entender cómo los medios de comunicación contribuyen a construir o destruir la interculturalidad. En primer lugar, se repasarán algunas de las principales teorías sobre las funciones sociales de los



medios de comunicación. Posteriormente se verá cómo se representa la inmigración en los medios de comunicación y los efectos psicosociales de esas representaciones mediáticas. A continuación, se desarrollará como ejemplo la relación existente entre el consumo de televisión y las actitudes hacia la inmigración. Finalmente, se expondrán algunas estrategias que pueden mejorar la representación y la percepción de los “otros”, elementos fundamentales para acabar con los prejuicios y estereotipos que entorpecen y limitan el proceso de creación de sociedades verdaderamente interculturales.

De esta forma, el objetivo de este capítulo es doble. Primero, reflexionar acerca del importante papel que los medios de comunicación ejercen como transmisores de un conjunto de normas y valores sociales, los que suelen coincidir con los de la clase social dominante e impiden una visión crítica de la realidad social. Segundo, manifestar el enorme potencial de esos mismos medios de comunicación para promover la interculturalidad.

### **Esa gran ventana al mundo...**

Los medios de comunicación, en cualquiera de sus formatos, ya sea prensa, radio, televisión y ahora también, sus versiones digitales, son el canal por el que se observa e interpreta la realidad que existe más allá de la vida cotidiana. Gran parte de la información que las persona reciben e internalizan diariamente, proviene de discursos e imágenes procedentes de los medios de comunicación. De ahí su capacidad para influir en la opinión pública.

El estudio sobre los efectos de los medios de comunicación comenzó con las investigaciones de Harold Laswell tras la primera Guerra Mundial. El punto de partida era la idea de que la propaganda permitía conseguir, sin recurrir a la autoridad de la fuerza, la adhesión de la población a



los planes políticos de sus gobernantes. Con esta hipótesis básica, la Escuela de Chicago se lanzó a la Investigación de la Comunicación de Masas y desarrolló la llamada Teoría Hipodérmica, en la que se estipula que los mensajes correctamente diseñados y emitidos desde los medios de comunicación de masas, producen un efecto de persuasión directo, instantáneo, homogéneo y masivo sobre las actitudes y conductas de los receptores (Laswell, 1927).

Con el adjetivo “masivo” o “de masas”, la Escuela de Chicago describía la organización social, es decir, una sociedad compuesta por una vasta fuerza laboral de individuos atomizados, alienados en un sistema de trabajo mecanicista e impersonal, que necesitan un modelo comunicativo que supla los vacíos interpersonales y comunitarios, mediante una red de largo alcance, fuertemente controlada a nivel institucional y de propiedad, tendiente a la homogeneización y a la jerarquización de los roles sociales.

Los medios de comunicación para los funcionalistas cumplen la función básica de integración y homogeneización social, clave para el funcionamiento del estado nación y del mercado capitalista (Méndez, 2004). No obstante, a pesar de la importancia que adquirió el funcionalismo y la consideración de la audiencia como un ente pasivo que se limita a reproducir los discursos mediáticos, pronto aparecieron las primeras críticas al modelo. Es así, que a finales de 1940, Lazasferd y Merton se opusieron al absolutismo del esquema hipodérmico y lo hicieron más completo, variable y limitado de lo previsto, aunque no dudaron en continuar advirtiendo que *“los medios de comunicación para las masas pueden incluirse entre los narcóticos sociales más directos y eficaces. Pueden ser tan eficaces que hasta impedirán que el drogado advierta su enfermedad”* (Lazarfeld y Merton, 1948, pág. 245).



Con estos autores, entre otros, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt ha defendido desde sus inicios la idea de que el poder que ofrecen los medios de comunicación, como un factor de estabilidad socialmente necesario por su carácter homogeneizador, es un elemento negativo. Para los defensores de este enfoque, el dominio absoluto del sistema audiovisual sobre la cultura no se entiende sin su vinculación a la hegemonía del sistema económico capitalista y su forma de manipular ideológica y políticamente al conjunto de la sociedad, la que no puede imaginar alternativas porque la propia imaginación se vuelve conformista. Por consiguiente, se da una situación generalizada de “armonía total”, de aceptación indiscriminada de las reglas del juego.

Como explican Lazarsfeld y Merton (1992, pág. 246) sobre los medios de comunicación:

*“no arrojan sobre el tapete preguntas muy esenciales sobre la estructura de la sociedad. De este modo, promoviendo el conformismo y facilitando escasos motivos para una valoración más crítica de la sociedad, los medios de comunicación para las masas, financiados por el mundo comercial y por la industria, encauzan y contienen, de manera indirecta pero eficaz, el inevitable desarrollo de opiniones genuinamente críticas”*

A pesar de la contundencia de estas afirmaciones, diferentes estudios que siguen los principios básicos de la Teoría de los efectos limitados de la Escuela de Frankfurt, se han esforzado en subrayar el hecho de que los medios de comunicación realizan diferentes funciones sociales, pero no pueden considerarse una causa necesaria y suficiente de los efectos que se producen en el público, sino una *“influencia que actúa junto con otras influencias, en una situación total”* (Kappler, 1974, pág. 5).

Los individuos otorgan credibilidad a los mensajes de los medios de comunicación, debido a que estos se presen-



tan a sí mismos como “espejos” de la realidad que transmiten los hechos que ocurren. La información se presenta como objetiva y los periodistas como imparciales, lo que les dota de un gran poder de influencia. Sin embargo, como en cualquier empresa, la elaboración de las informaciones y otros productos culturales, más que la misión de servicio a los intereses de la ciudadanía, cobran importancia factores organizativos y productivos. La competencia con otros medios, la hegemonía de la inmediatez en detrimento del análisis, la falta de recursos, la dependencia de las fuentes institucionales y las rutinas productivas, tienen mucho que ver con el modo en que se interpreta la realidad y se elaboran las informaciones.

Además, diferentes estudios teóricos, pero también experimentales (Hovland, Lumsdaine y Sheffield, 1949; Rubin y Perse, 1987), han puesto de manifiesto que el uso que la gente hace de los medios es funcional, selectivo y está gobernado por motivos e intenciones, por lo que los medios de comunicación tienden a funcionar más como agente de refuerzo, que como agente de cambio.

Los factores intermediarios que favorecerían este efecto de refuerzo son básicamente cinco: las predisposiciones y procesos relacionados con la exposición selectiva, la percepción selectiva y la memoria selectiva; los grupos y las normas de los grupos a los que pertenezcan los miembros de la audiencia; la difusión interpersonal del contenido de las comunicaciones; la labor de los líderes de opinión y la propia naturaleza de los medios de comunicación en una sociedad de libre empresa, es decir, su rol de difusores de valores que favorecen el mantenimiento del status quo.

Por su parte, Habermas (1987), más allá de considerar a la audiencia como un sujeto “activo” que re-interpreta los mensajes mediáticos, argumenta que el poder de los medios es ambivalente. Para este autor:



*“los espacios públicos creados por los medios jerar-quizan el horizonte de comunicaciones posibles a la vez que le quitan sus barreras; el primer aspecto no puede separarse del segundo, y en ello radica la ambivalencia de su potencial. Al canalizar unilateralmente los flujos de comunicación de una red centralizada, del centro a la periferia y de arriba abajo, los medios de comunicación de masas pueden reforzar considerablemente la eficacia de los controles sociales. Pero la utilización de este potencial autoritario resulta siempre precaria, ya que las propias estructuras de la comunicación llevan inserto el contrapeso de un potencial emancipatorio (...) pues las comunicaciones, aun cuando se las abstraiga y empaquete, nunca pueden quedar fiablemente blindadas contra la posibilidad de ser contradichas por actores capaces de responder autónomamente de sus propios actos” (pág. 552-553).*

Habermas destaca en este fragmento el aspecto bidireccional de la comunicación, la capacidad de crítica, reacción y oposición por parte de los sujetos, que pueden dejar de ser receptores pasivos para convertirse en emisores activos y, de este modo, promover el diálogo social.

Los medios de comunicación exponen situaciones y al mismo tiempo, los valores que esas situaciones incorporan, dándoles un carácter normativo. Elaboran explicaciones y justificaciones, estandarizan y organizan las preferencias del público receptor, interpretan la realidad social mediante la creación y difusión de estereotipos. Además, tienen la capacidad de definir los temas acerca de los cuales una sociedad “debe” pensar y debatir en cada momento, tienen la fuerza de atraer la mirada pública hacia ciertos asuntos, mientras otros son dejados de lado, brindan los estándares y parámetros a partir de los cuáles los sucesos deben ser comprendidos, explicados y analizados.



Hoy en día, los medios de comunicación siguen ejerciendo una enorme influencia sobre la opinión pública, pues son enormes ventanas al inmenso mundo que queda más allá de nuestra experiencia directa y nos guían en esa difícil tarea que supone entender el complejo mundo en el que vivimos y nuestro lugar en él. Como explica Van Dijk (1997):

*“los medios informativos no describen pasivamente ni registran los sucesos noticiables del mundo, sino que los (re)construyen activamente (...) Los intereses corporativos, los valores de la información, las rutinas profesionales y los formatos esquemáticos de las noticias desempeñan un papel importante en esta transformación. Dichos factores propician un acceso preferente a los medios de comunicación de las personas poderosas (...) y, en general, facilitan una perspectiva de los sucesos informativos que es normalmente blanca, occidental, masculina y de clase media”* (pág.79-80).

Los medios de comunicación transmiten una visión de la realidad, de los problemas sociales que requieren de la atención pública, sesgada y simplificada en un mundo cada vez más interrelacionado y complejo, funcionando así como instrumentos de manipulación y desinformación en lugar de como medios de información al servicio de la ciudadanía. Ya sea por los límites que imponen las rutinas productivas para elaborar una información de calidad en una economía de mercado, o bien, como establecen Chomsky y Herman (1990), porque *“el propósito social de los medios es el de inculcar y defender el orden del día económico, social y político de los grupos privilegiados que dominan el Estado y la sociedad”* (pág.341).

No hay que olvidar que el poder de los medios de comunicación es cada vez mayor por la concentración empresarial en unas pocas corporaciones que dominan el panorama mediático. En 1998, el 90% de los medios



en Latinoamérica, España y Portugal pertenecían a cinco empresas y el 87% de las importaciones audiovisuales provenían de Estados Unidos (Benítez Eyzaguirre, 1998).

Para hacer frente al impacto de la concentración de los medios de comunicación en unas pocas corporaciones, muchas veces unidas a la industria editorial y audiovisual, al control de los circuitos de la información y a la comercialización en el mundo cultural, en 1980 se presentó al director general de la UNESCO el informe de la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación, conocido como el informe MacBride. Dicho informe defendía que la comunicación puede contribuir al crecimiento individual y el desarrollo colectivo, a la afirmación de la identidad cultural, al fortalecimiento de la democracia, el avance de la educación, la ciencia y la cultura, la expansión de la cooperación internacional y la profundización del entendimiento mutuo, aunque matiza que esto se produciría sólo si se incrementan sus recursos y se mejora su práctica. En concreto, el Informe proclamaba el derecho de todas las culturas a ver reflejada su opinión sobre la construcción del nuevo orden social planetario y perseguía el objetivo de reequilibrar la presencia del “norte” y “el sur” en los productos culturales y en la construcción de noticias. De esta manera, se sentaban las primeras bases para comenzar la construcción de sociedades interculturales desde los medios.

Posteriormente, en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, que se celebró en dos fases (Ginebra en 2003 y Túnez en 2005), se volvió a poner de manifiesto la importancia de los medios de comunicación en la transmisión de valores y se debatió acerca de la necesidad de paliar los efectos de confusión entre lo real y lo mediado, surgidos como consecuencia de la cada vez mayor concentración de la propiedad de las industrias mediáticas y culturales en unas pocas corporaciones. Sin embargo, hoy





en día, la privatización del sector y la subordinación de la comunicación a los intereses mercantiles siguen siendo las pautas dominantes en la mayor parte de los estados.

Según afirma McCombs (2006), la mayor parte de los temas y preocupaciones que capturan nuestra atención no provienen de la experiencia personal directa, sino de los medios de comunicación, los que actúan como fuente principal de información. Mediante la selección diaria y el despliegue noticioso, focalizan nuestra atención e influyen en nuestras percepciones respecto a cuáles son los temas más importantes.

Lo mismo opinan D'Adamo, García, Beardoux y Freidenberg (2007): las historias abordadas por los medios se vinculan con las cuestiones que el público considera las más importantes del momento. Junto con esta teoría, denominada, de *agenda setting*, se ha desarrollado también la *noción de priming*, que incide en que los medios también influyen en la elaboración de las normas o parámetros a partir de los cuales los ciudadanos evalúan cuestiones sociales y políticas, porque otorgan tribuna a determinados asuntos sobre otros y porque ofrecen las claves relevantes y cognitivamente accesibles para interpretar esos asuntos.

Desde la psicología cognitiva, los hallazgos empíricos de Fiske (1998, 2004), muestran que, cuando una persona debe realizar una evaluación, no toma en consideración todo lo que sabe, sino que utiliza la información que tiene a mano y disponible por proximidad, frecuencia o cronicidad. A la vez, nos guían acerca de qué pensar. Los medios de comunicación también brindan las explicaciones sobre las causas y consecuencias relacionadas con las cuestiones destacadas en sus agendas, hasta el punto de que se llega a confundir la opinión pública con la opinión publicada y hasta el punto de que lo que no aparece en los medios, de alguna manera, no existe. Son la fuente de la que se nutre el imaginario colectivo. Tienen la capacidad de difundir



normas sociales, valores y estereotipos. Mediante diferentes estrategias, re-construyen la realidad social y la dotan de significado.

Y en este poder de creación de significados donde reside la importancia que los medios de comunicación poseen en la construcción de la interculturalidad. Las mismas estrategias que sirven para homogeneizar y para “nacionalizar”, pueden ser utilizadas para promover la normalización de la diversidad cultural, para democratizar el aprendizaje cultural y para difundir valores relacionados con la tolerancia, el igualitarismo y la apertura al cambio. Los medios de comunicación son fundamentales para tender puentes entre las diferentes culturas y para crear marcos interpretativos de la realidad que favorezcan el intercambio cultural.

Para ello, el primer paso que se debe acometer es la destrucción de los prejuicios y estereotipos que, a lo largo de muchas décadas, los medios de comunicación se han dedicado a difundir, favoreciendo la reproducción del racismo y la xenofobia, mediante la persistencia de una representación estereotípica de la inmigración y la diversidad cultural, obstaculizando y ralentizando el proceso de creación de sociedades interculturales. De hecho, han acabado convirtiéndose en una de las herramientas más eficaces en la difusión y sustento del racismo en las sociedades actuales, en lugar de ser herramientas eficaces para promover la igualdad, el respeto y la legitimidad de los derechos humanos.

### **La representación de la inmigración en los *mass media***

Las investigaciones internacionales han mostrado que la cobertura de los medios de comunicación sobre la inmigración es sesgada, lo que contribuye más al problema del racismo que a su solución (Van Dijk, (2008).

La realidad del fenómeno migratorio, múltiple, plural, diversa y, por todo ello compleja, ha sido transformada por los



*mass media* en una “realidad consumible y opinable desde su reducción atemporal, caricaturesca, estereotipada y anecdótica” (Alsina, 2006, pág. 55). Los medios de comunicación han ido cargando al fenómeno de la inmigración de connotaciones ligadas a la pobreza, la exclusión, la marginación y la delincuencia, a la vez que han eliminado las dimensiones históricas, sociales, políticas y culturales inherentes a cualquier proceso migratorio como fenómeno social.

El fenómeno migratorio y la interpretación social de la diversidad cultural, se erigen desde las páginas de los periódicos y los informativos de televisión, en los que priman las noticias con un enfoque de miedo, caridad, paternalismo, violencia, delincuencia y, sobre todo, conflicto (Alsina, 2005; 2006). El Islam se asocia al terrorismo; las personas asiáticas son miembros de mafias; los afrodescendientes nos quitan el trabajo en el campo ¿Acaso son simplificaciones demasiado interesadas?

Como apunta Van Dijk (2003), los prejuicios étnicos se adquieren, comparten y legitiman principalmente mediante diversos tipos de comunicación discursiva entre los miembros del grupo dominante. Este autor considera que el análisis del discurso nos puede dar una idea sobre el contenido y la estructura de la representación cognitiva del prejuicio racial. Este enfoque permite comprender exactamente cómo miembros de un grupo transmiten de manera persuasiva sus prejuicios étnicos a otros miembros del grupo de pertenencia en la interacción comunicativa.

En una investigación realizada en Amsterdam y San Diego, Van Dijk (1984) pudo comprobar que los miembros del grupo dominante siguen normalmente una estrategia discursiva con dos objetivos: por un lado, se presentan a sí mismos como ciudadanos tolerantes, no racistas (en aras a mantener una identidad social positiva), mientras que, por otro lado, hablan de los grupos étnicos en términos negativos. Esto ha sido denominado “*sesgo lingüístico*”



*intergrupala*” y se define como el conjunto de herramientas lingüísticas utilizadas para enfatizar las percepciones positivas del propio grupo y las negativas del exogrupo, incluso cuando exista evidencia en contra de las mismas (Mass, Salvi, Arcuri y Semin, 1989).

Los defensores del determinismo lingüístico, cuyas primeras formulaciones teóricas fueron desarrolladas por Sapir (1921), consideran que el lenguaje determina cómo se interpreta la realidad y cómo se reacciona ante ella. Para este autor, el mundo “real” se halla en gran medida construido inconscientemente sobre los hábitos verbales del grupo.

Van Dijk (1984) explica que las estructuras semánticas que se utilizan en los discursos sobre inmigración se organizan conceptualmente en unas pocas categorías básicas: diferencia (de aspecto, cultura, comportamiento); desviación (de normas y valores), y competencia (por el espacio, la casa, el trabajo, la educación y las ayudas del Estado), lo que favorece el desarrollo de modelos cognitivos basados en prejuicios generales y estereotipos que obstaculizan la comprensión, la reflexión y la creación de lazos interculturales.

Sumar a esto, que la estructura proposicional de las frases y su formulación sintáctica, reflejan el rechazo exogrupal y el favoritismo endogrupal, por el hecho que otorgan mayor importancia a los agentes responsables de las acciones negativas, poniéndolos en la posición inicial, en otras palabras, dando la función de sujeto. Asimismo, a nivel estilístico, la elección del léxico y la variación sintáctica, aunque no expresan directamente contenido cognitivo específico, señalan la distancia social. Por ejemplo, en descripciones prejuiciosas sobre las minorías, hay cierta reticencia a utilizar nombres como expresiones identificativas, una pronominalización excesiva y el uso de demostrativos, todos ellos elementos que marcan distancia social.



Por su parte, El-Madkouri (2005) también ha puesto de manifiesto algunas de las estrategias discursivas más frecuentemente utilizadas en los discursos sobre inmigración, entre las que destacan:

- **Generalización:** establecer casos particulares como comunes. Por ejemplo, aunque la llegada de inmigrantes en patera representa un pequeño porcentaje del total de llegadas, éste es el medio que más se refleja en los medios de comunicación, subrayando la pobreza y la precariedad de los inmigrantes. Con esto se transmite una imagen prototípica del inmigrante: joven, negro, varón; obviando que la realidad es mucho más heterogénea: no todos son jóvenes y negros y las mujeres son casi la mitad de los inmigrantes.
- **Literalización:** presentar los casos reales a través del empleo de recursos literarios y figuras retóricas. Distorsionar la realidad al asimilarla a la ficción. El dramatismo logra aumentar las ventas. Se subrayan además algunos aspectos exóticos de los inmigrantes, destacando aquello que es diferente o inusual en “nosotros”, pero común entre “ellos”, aumentando la distancia social.
- **Atenuación** de “sus” cosas buenas y **magnificación** de “sus” cosas malas. Se vincula la inmigración con factores negativos. Se silencian aquellas voces o noticias que pueden transmitir una imagen positiva de la inmigración.
- **Descontextualización** de datos y cifras. Se utilizan habitualmente sin ser explicadas o comparadas, creando cierta confusión puesto que la cifra en cuestión no aporta información si no se compara con otras o al menos se contextualiza.



- Uso de la inmigración como arma **política**. Los discursos integradores o xenófobos son frecuentes en campaña cuando están en juego las elecciones. Los nacionalismos se enfrentan a la inmigración como amenaza a la identidad propia, discursos como “los nacionales primero” se utilizan para captar el voto de ciudadanos descontentos, instrumentalizando la incertidumbre social.
- **Belicismo**. Los discursos mediáticos y políticos giran a menudo en torno a conceptos como la invasión, la conquista, el terrorismo o la guerra. El “choque de civilizaciones” establece enormes diferencias entre “nosotros” y “ellos”; aunque en realidad se trata más bien de un “choque de fanatismos”.
- **Disfunción discursiva**: a menudo aparecen los inmigrantes como atrasados respecto a “nosotros”. Las políticas asimilacionistas y paternalistas se transmiten como las más adecuadas para la integración de los inmigrantes, ya que estos “están por civilizar”. Tan negativa es la discriminación como el excesivo paternalismo.
- La polarización **“nosotros”/“ellos”**: aparece en todos los niveles del discurso: Las noticias negativas sobre “ellos” son más frecuentes y extensas y ocupan posiciones más relevantes en los periódicos y telediaros. También se observan, con similares intenciones, procedimientos de carácter sintáctico, como el uso de frases activas para potenciar sus acciones negativas y sus responsabilidades, o de frases pasivas y nominalizaciones (por ejemplo, “discriminación”) para ocultar justamente nuestras responsabilidades en actuaciones negativas contra miembros del exogrupo (discriminación, racismo, violencia, etc.).



Con el empleo de estas y otras, estrategias discursivas, los discursos políticos, mediáticos y cotidianos transmiten una imagen prototípica y homogénea de la inmigración, basada en estereotipos y distorsiones de la realidad. Los marcos interpretativos basados en estereotipos reducen el esfuerzo cognitivo y por ello son frecuentemente utilizados para comprender las situaciones de contacto intercultural, impidiendo una reflexión profunda que permita el surgimiento de opiniones críticas y dirigidas a tender puentes entre las culturas.

Uno de los principales problemas por los cuales se transmite un mensaje inadecuado sobre la inmigración y la diversidad cultural, es el hecho de que las rutinas informativas favorecen la presencia de las élites como fuentes. Puesto que las élites simbólicas europeas son “blancas”, el discurso dominante establece un sólido sesgo que no coincide con la perspectiva de los eventos tal y como son concebidos por los grupos minoritarios. Estos grupos no suelen actuar como fuentes y si lo hacen, son menos creíbles. Los puntos de vista alternativos carecen de voz en el discurso mediático (Van Dijk, 2012). Al no estar en los medios, de alguna manera, no existen.

Igualmente, los temas más recurrentes al hablar de inmigración son la invasión, las mafias, el desempleo, el crimen, la ilegalidad, la desviación cultural, el fanatismo, la intolerancia religiosa, el atraso, etc. Mientras que las contribuciones de los inmigrantes al país de acogida se mencionan sólo de manera incidental, atenuadas, porque tal aporte no resulta coincidente con el estereotipo creado de inmigrante. En una investigación (Alsina y Martínez, 1997) sobre el tratamiento periodístico de las minorías étnicas en ocho diarios de élite europeos, se pone de manifiesto, que todos ellos asocian principalmente las noticias sobre minorías étnicas a conflictos. Por el contrario, apenas se aprecian aspectos culturales positivos relacionados con ellas.



Según Robinson, Kestnbaum, Neustadtl y Álvarez (2000), la comunicación tiene tres funciones sociales fundamentales: definir y regular la naturaleza de nuestras relaciones, generar y mantener la imagen pública y transmitir una determinada identidad social. Las conductas positivas del endogrupo, cuando las hay, se describen utilizando predicados abstractos, mientras que el mismo comportamiento realizado por una persona del exogrupo se describe con predicados concretos. Con conductas valoradas negativamente sucede lo contrario. Así, se atribuye la posesión de características estables al endogrupo cuando actúa positivamente y al exogrupo cuando se comporta negativamente, a la vez que se remarca la importancia de los factores situacionales como responsables del comportamiento negativo del endogrupo y del comportamiento positivo del exogrupo.

De esta manera, las descripciones sobre los miembros del exogrupo poseen una menor diversidad lingüística al ser comparadas con las del propio grupo. Estas tendencias contribuyen a sostener los estereotipos negativos sobre “los otros” y conducen a resaltar la valoración positiva del endogrupo. Como explican Alsina y Bravo (2005):

*“los periodistas adaptan el material informativo a los patrones culturales de su audiencia. A pesar de las distintas comunidades interpretativas de una misma cultura, los medios suelen aproximarse a la interpretación hegemónica, o como mínimo, a la más consensuada. Además, establecen unas fronteras que marcan los límites entre “nosotros” y “ellos”. Toda información se hace a partir de una perspectiva determinada y basta echar una ojeada a los periódicos de distintos países para apreciar de qué modo las propias perspectivas de las que se parte configuran fronteras que acaban definiendo un diferente horizonte espacial, cognitivo y emotivo. Esa perspectiva constituye*





*un “conjunto de creencias” que establece la “mismidad” o identidad y la alteridad, y el conjunto de afectos que llenan esos conceptos (positivos y negativos)” (pág. 29-30).*

Es así, que las características de la estructura informativa y la necesidad de inmediatez, dificultan la reflexión sobre el fenómeno y fomentan el uso de estereotipos y simplificaciones, invalidando la voluntad ética o deontológica de un tratamiento equilibrado de las noticias sobre inmigración que posibilite establecer puentes entre diferentes culturas. Este hecho ha sido denominado “distorsión inconsciente” (Wolf, 1994) y se justifica por la presión que ejercen factores como los recursos, el tiempo y la competencia entre medios. Sobre esta situación, otros autores plantean que se trata de una estrategia de “control social” para el mantenimiento del status quo y los privilegios de la clase social dominante.

Los discursos sobre inmigración están cargados de estereotipos negativos y, como explica Sangrador (1996), los estereotipos no sólo reflejan la realidad social, sino que sirven para explicarla y crearla. De esta forma, los medios de comunicación establecen claramente las fronteras simbólicas entre “nosotros” y “ellos”, consolidando identidades y alteridades que construyen la figura del “extranjero”. En este sentido y siguiendo a Elias (2003), el extranjero es una construcción social que tiene por función principal el dar cohesión y valorizar a los que se definen como “no extranjeros”. Elias explica que los “establecidos” sienten amenazada su posición social y su identidad por la presencia de los “outsiders”, por lo que, al querer consolidar su poder y proteger una auto-imagen positiva, utilizan toda clase de mecanismos para mantener alejados a los “outsiders” de los lugares de decisión y poder, reforzando así su propia cohesión social.

Al insistir en lo que les separa y minimizar lo que les une con los “outsiders”, los “establecidos” crean la sensación de



que existen diferencias naturales entre los dos grupos y las jerarquizan, atribuyendo sistemáticamente todo lo positivo a los que forman parte de su grupo y todo lo negativo a los “outsiders”, lo que les proporciona una identidad positiva. Se tiende entonces, a través de mecanismos socio-cognitivos de generalización y moralización, a transformar los comportamientos individuales positivos de los miembros del propio grupo y los ejemplos de comportamientos negativos individuales de los miembros “outsiders” en reglas que valen para todos.

Si el “otro” es percibido como diferente, abstracto y amenazante, las actitudes negativas hacia él aumentan. Pero no podemos quedarnos en este nivel de análisis. La percepción está estrechamente ligada a la representación, por lo que la representación negativa del exogrupo que se hace en los medios, repetitiva y constante, está relacionada con el mantenimiento de actitudes negativas hacia los “otros”, y estas dificultan el contacto y el intercambio cultural necesario para construir sociedades interculturales.

### **Consumo de televisión y actitudes hacia la inmigración**

Escoger la televisión como el formato para analizar y ejemplificar la relación entre los medios de comunicación y las actitudes ante la inmigración no responde a la casualidad. Como afirmó Bourdieu (1997):

“por su poder de difusión, la televisión plantea al universo del periodismo escrito en particular, y al de la cultura en general, un problema absolutamente terrible. Comparada con ella, la prensa de masas que tanto horrorizaba [...] carece de importancia. Por su extensión, por su peso realmente extraordinario, la televisión produce unos efectos que, aunque no carezcan de precedentes, son absolutamente inéditos” (p. 28).



Se han realizado numerosos estudios para analizar la representación de la inmigración en televisión (Igartua y Muñiz, 2004; Igartua, Muñiz, Chen y Gómez, 2007, 2008; Sabucedo, Romay, López Cordón, 2005). Sin embargo, la mayoría de ellos han adoptado metodologías cualitativas y de análisis de contenido, dificultando la extracción de conclusiones cuantitativas generalizables sobre los efectos que el consumo de televisión produce. A pesar de ello, se ha demostrado que los medios de comunicación en general y la televisión en particular, transmiten una imagen sesgada y prototípica de la inmigración.

En sus investigaciones sobre la teoría del cultivo, Gerbner (1994, 1998) analizó los efectos sobre la audiencia del consumo de televisión, especialmente en cuanto a la adquisición de valores y de una determinada cosmovisión del mundo. Según sus resultados, el consumidor intensivo de televisión tiende a configurar su percepción de la realidad a través de lo que dice la televisión y esa percepción tiende a ser más negativa que la que se forman quienes tienen fuentes complementarias de información. *“El espacio mediático contiene más violencia, riesgos y amenazas que los existentes en el mundo real; tal presencia desproporcionada influye en los espectadores que pasan más tiempo ante la pantalla, generando una visión amenazadora del mundo”* (Albert, Espinar, Hernández, p. 51).

Desde el enfoque del Cultivo, que señala la contribución independiente que aporta la televisión a las concepciones que las personas se forman del mundo social, como producto de una exposición sistemática, acumulativa y a largo plazo a sus contenidos, que son repetitivos y convencionales; se destaca la funcionalidad ideológica de estos procesos, que sirven para legitimar una respuesta orientada al control de determinados grupos sociales.

Las diversas investigaciones sobre representación de la inmigración en los medios de comunicación, suelen alcanzar



conclusiones coincidentes. Las noticias tienden a mostrar una imagen problemática de la inmigración y los inmigrantes se asocian con amenazas sociales, económicas y culturales, con la desviación, la delincuencia, la violencia, la ilegalidad, el terrorismo, entre otros.

Así, algunos autores destacan explícitamente el contenido amenazante de las noticias sobre población inmigrante (Van Dijk, 1997), ya sea empleando términos como “hordas”, “avalancha”, “oleada”; destacando la amenaza que constituye la violencia ejercida por inmigrantes, individualmente o en grupo (Bertrán et al., 2005). Estas investigaciones plantean que incluso aquellas noticias que muestran a los inmigrantes no como actores, sino como víctimas de abusos, violencia, discriminación y difíciles situaciones económicas, contribuyen a la construcción de una imagen problemática de los procesos migratorios (Igartua et al., 2005), además de homogeneizar (Bertrán et al., 2005; Nash, 2005) y representar en un rol pasivo a esta población (Van Dijk, 2005).

Según la investigación realizada por Ruiz (2006), aquellas noticias que se centran en los procesos migratorios o en la diversidad cultural se caracterizan por hablar en clave negativa de éstos. Se habla así de un “nosotros”, de un espacio colectivo amenazado por la llegada de “otros”.

Destaca la ausencia de elementos que podrían facilitar la comprensión de los procesos contenidos en las noticias, pero que probablemente limitarían el impacto emocional y de entretenimiento. Ciertamente, informar y educar no parecen ser los principales objetivos de los espacios informativos, sino preferentemente entretener y emocionar.

Si los medios no ofrecen información amplia sobre los procesos migratorios y si las alternativas y medidas políticas presentadas son únicamente las relativas al control de fronteras y actuaciones policiales, se puede dudar de la aportación que puedan estar haciendo políticos y medios para favorecer la convivencia entre personas que, de hecho,



comparten un espacio social y geográfico, así como unos mismos derechos humanos.

Ante tal constatación, surgen voces dentro del ámbito profesional y académico que abogan por un tratamiento informativo más responsable (Villatoro, 2002). Quienes apelan a los límites éticos de la práctica periodística recuerdan que *“los medios de comunicación tienen la responsabilidad social de no simplificar la compleja realidad de la inmigración, de no alimentar los estereotipos, actitudes o percepciones que favorezcan el conflicto y dificulten la convivencia”* (Granados, 2006, p.75).

Se trata, al fin y al cabo, de optar por formas de cobertura más equilibradas y menos simplistas, sensibles a la diversidad, que faciliten la comprensión de los fenómenos sociales complejos y que promuevan el entendimiento, la convivencia y la solidaridad, fundamentos básicos para una cultura de paz.

La mayoría de los medios de comunicación muestran la inmigración descontextualizada, sin analizar sus causas, consecuencias y procesos. La diversidad social y cultural se presenta como un problema. Prima en los discursos mediáticos la representación de la inmigración como un fenómeno negativo que es necesario controlar. De nuevo, ¿no son estas simplificaciones demasiado interesadas?

Por el momento, la televisión continúa transmitiendo una imagen sesgada y reduccionista de la realidad migratoria, por lo que, a causa de una exposición constante y repetitiva a los mismos discursos hegemónicos estereotipados, los individuos suelen interpretar la inmigración en clave negativa, lo que incrementa las actitudes negativas hacia ella y hacia la convivencia intercultural.



## **Reducir estereotipos, construir interculturalidad**

No todo son estudios sobre los efectos negativos de los medios de comunicación y su poder como canales de difusión de estereotipos y de actitudes prejuiciosas.

A partir de la extensión de la teoría del contacto de Allport (1954) y de la hipótesis del contacto extendido de Pettigrew y Tropp (2008), se ha desarrollado un cuerpo de estudios que argumentan que los medios de comunicación, al ser un canal de contacto indirecto, también pueden generar actitudes positivas. Siguiendo esta línea de investigación, si los medios de comunicación ayudasen a difundir contra-estereotipos que facilitaran una mayor comprensión del fenómeno migratorio en todas sus facetas y complejidad, contribuirían a fomentar la comprensión y el intercambio intercultural.

En primer lugar, contrariamente a lo que se postulaba desde la teoría de la exposición selectiva, el uso de Internet se relaciona con más altos niveles de tolerancia ante los extranjeros porque expone a la gente a la presencia de “otros” (Robinson, Neustadt y Kestnbaum, 2000). En un estudio en el que se utilizaban datos de la Japanese General Social Survey, Seebruck (2013) encontró que los individuos que solían utilizar más Internet, tenían una mayor tolerancia hacia los extranjeros, tanto actitudinal, como de comportamiento.

En un experimento de un año de duración en Ruanda (Paluck 2009), se estudió el impacto de una telenovela de radio en dos comunidades en conflicto. Comparado con comunidades que escucharon una ópera control, los que escucharon la versión manipulada cambiaron su percepción de ciertas normas sociales y también sus comportamientos al respecto, aunque no se cambiaron las creencias de los grupos. Los resultados de esta investigación mostraron que la radio puede comunicar normas sociales y transformar la



percepción de ciertos comportamientos, así como influenciar comportamientos que contribuyen a promover la tolerancia y la reconciliación.

Este tipo de investigaciones se enmarcan en la literatura existente sobre normas sociales, conformismo, opinión pública y prejuicio, que apunta que la gente se alinea con un consenso social percibido, incluso si este mismo es incongruente con sus propias creencias (Crandall et al., 2002). Los medios son el canal de difusión de ese consenso social percibido que puede modificar las normas sociales y los comportamientos, por lo que, lo que en ellos se represente, influirá en la configuración de la realidad social y en los valores primordiales del momento. Ahí radica el poder de los medios para construir relaciones que promuevan la interculturalidad.

Según apuntan Gries, Crowson y Cai (2011) en una investigación en la que se medía el grado de prejuicio hacia los inmigrantes chinos en Estados Unidos, la exposición mediática, como un tipo de contacto indirecto, aumenta el conocimiento sobre el exogrupo y estas dos variables tienen efectos tanto positivos como negativos sobre las actitudes, la que estará en concordancia en función del contenido de la representación.

Estos tipos de estudios muestran cómo la alteración de los discursos y de las representaciones en los medios de comunicación es capaz de modificar las actitudes. En este sentido, se puede afirmar que el lenguaje es una de las herramientas más poderosas de socialización, pero también de control social. Entre los elementos del uso del lenguaje que tienen un fuerte impacto cognitivo encontramos diferentes estrategias lingüísticas: el uso de metáforas e hipérbolos que dotan de emociones a las palabras, la utilización pronominal que refuerza el favoritismo endogrupal, las correlaciones ilusorias, las referencias a la diferencia, a la amenaza o al peligro, los marcadores textuales, las



estrategias de victimización y hasta el propio orden de los sintagmas altera el significado del discurso y, por tanto, la recepción del mensaje y su comprensión. No es lo mismo expresar: “son muchos, pero enriquecen la cultura”, que señalar “enriquecen la cultura, pero son muchos.

Dos de los procesos psicológicos que han recibido una mayor atención científica han sido la posibilidad de manipular, a través del lenguaje y las imágenes, la heterogeneidad percibida en el exogrupo y la eficacia de ofrecer tanto argumentos como contraargumentos para fomentar una mayor atención cognitiva y, por tanto, mayor influencia latente.

Como explican Park y Hastie (1987), en vez de convencer a los individuos para que cambien sus creencias sobre las características de los grupos, un enfoque más efectivo sería favorecer la apreciación de variabilidad en el exogrupo. En esto coinciden con Higgins y Kruglanski (1996), quienes obtuvieron resultados consistentes con la idea de que la variabilidad percibida puede “congelar” los estereotipos. Cuando el grupo en cuestión es percibido con una alta variabilidad, los “perceivers” están menos dispuestos a generalizar una característica concreta a todo el grupo. Si bien es cierto que esto ha sido apoyado por varios investigadores, también lo es el hecho de que existen variables moderadoras en este proceso, tales como el conocimiento previo y la evaluación positiva o negativa que se tenga sobre el grupo (Jones, Wood, Quattrone, 1981).

Asimismo, en una serie de cinco experimentos, Brauer, Er-Rafiy, Kawakami y Phills (2012), demostraron que la exposición a información relacionada con la heterogeneidad del exogrupo, reduce en mayor proporción el prejuicio que la exposición a solo las características positivas del exogrupo. Tras exponer a los participantes a un póster (un grupo fue expuesto a un póster que relacionaba al exogrupo con características negativas, otro grupo a un póster con características positivas, un tercer grupo a un póster que





combinaba ambos tipos de características y un grupo control, que no fue expuesto a ninguna de las condiciones), los resultados fueron que aquellos expuestos a la condición mixta, consideraron el póster más aceptable y creaba menos reactancia que el grupo expuesto a características positivas. Así, un mensaje persuasivo que subraye tanto las características positivas, como las características negativas del exogrupo, reduce el prejuicio de forma más efectiva por ser más aceptable, modificando la representación que la gente tiene del exogrupo en cuestión.

Según apuntan Brauer y Er-Rafiy (2011), el proceso es similar al que se experimenta a través del contacto: el contacto incrementa la complejidad de la percepción del exogrupo, lo que “congela” el uso de estereotipos para categorizar y evaluar a los individuos que pertenecen al exogrupo. Las interacciones personales des-homogenizan las percepciones del exogrupo y conducen al individuo a rechazar el uso de “nosotros” y “ellos” a favor de una aproximación más inclusiva.

En definitiva, todas estas investigaciones contribuyen a apoyar la hipótesis de que los medios de comunicación tiene un alto poder de persuasión y de influencia, sobre todo en lo referente a la transmisión de estereotipos y valores, aspectos claves en las actitudes hacia la inmigración. Con los mensajes que desde ellos se distribuyen pueden reforzarse actitudes racistas o prejuiciosas y creencias negativas sobre el impacto del fenómeno migratorio en la audiencia (Van Dijk, 2003,2007). Pese a esto, como se ha señalado, el poder de los medios también puede utilizarse en un sentido positivo, ya que las mismas estrategias discursivas que sirven para transmitir una imagen negativa de la inmigración, pueden utilizarse para subrayar los aspectos positivos de esta.

Ahora bien, ¿son conscientes los propios medios de comunicación del impacto de sus mensajes en la



configuración y mantenimiento de actitudes racistas? Por la gran cantidad de recomendaciones éticas y consejos en libros de estilo que solicitan una mayor precaución en el tratamiento de informaciones sobre minorías étnicas parece ser que sí. A pesar de esto, las consecuencias prácticas reales de estas recomendaciones son poco efectivas.

El Manual de estilo sobre minorías étnicas del Colegio de Periodistas de Cataluña, por citar un ejemplo, establece que *“no hay que incluir el grupo étnico, el color de la piel, el país de origen, la religión o la cultura si no es estrictamente necesario para la comprensión global de la noticia”* (pág.72). No obstante, no se especifica cuándo es “estrictamente necesario” y cuándo no, por lo que las propias rutinas productivas y la inmediatez en la publicación de las informaciones, cada vez más necesaria, así como el efecto de contagio de unos medios a otros y entre los diferentes formatos (la convergencia mediática), conlleva a un tratamiento de las informaciones superficial, descontextualizado y repleto de estereotipos.

Aunque también se subraya desde la perspectiva ética la necesidad de evitar las generalidades, los maniqueísmos y la simplificación de las informaciones sobre minorías étnicas, lo cierto es que los medios de comunicación no suelen mostrar la heterogeneidad de la realidad social de la inmigración. Más bien, se sirven de estereotipos y concepciones previas para explicar los acontecimientos, lo que no aumenta la comprensión de los fenómenos, sino su descontextualización e interpretación errónea, obstaculizando el contacto y el intercambio cultural.

Tampoco debe olvidarse la importancia de los términos utilizados en los medios de comunicación. Al respecto, es necesario desterrar términos como “invasión”, “oleada”, “asalto” o “entrada masiva”, por la razón que provoca una sensación de amenaza que perjudica gravemente la imagen social de los inmigrantes. De la misma manera, las imáge-



nes (fotografías, vídeo, etc.) son los elementos más susceptibles de ser manipulados y su conocida elocuencia hace que sea necesario extremar la prudencia a la hora de seleccionar una imagen que puede transformar totalmente el sentido de una información.

Junto a estas indicaciones, es necesario evitar basarse únicamente en fuentes institucionales, por lo que consultar a los representantes de minorías y aumentar el número de informaciones positivas, favorecerán contenidos analíticos y explicativos que aporten a cambiar los estereotipos negativos y promuevan un respeto intercultural.

Diversos autores han apuntado que el aprendizaje sobre otras culturas a través del consumo de imágenes transmitidas por los medios de comunicación de masas afecta en gran medida a la verdadera comunicación y comprensión intercultural (Martín y Nakayama, 2007). De ahí que en los medios resida el poder de difundir esas nuevas “categorías” comunes que nos permitan encontrar lazos cognitivos y emocionales a partir de los cuales sea posible construir sociedades interculturales.

En definitiva, los medios de comunicación han sido, son y serán, en sus diferentes formatos, herramientas fundamentales para el control social, pero también indispensables para el cambio social. Su influencia es sutil, pero eficaz. En los medios reside el poder de influir a gran escala sobre la opinión pública: pueden contribuir a difundir valores colectivistas y de apertura al cambio (en lugar de defender el individualismo y el conservadurismo); pueden crear “identidades” múltiples (en lugar de mostrar “nuestro” mundo amenazado por la presencia de “otros”); pueden normalizar la diversidad cultural (en vez de representarla en términos de conflicto); ayudar a entender las relaciones globales (mostrando su complejidad); mediar en las comunidades locales (construyendo marcos para el entendimiento mutuo), entre otras tantas posibilidades.



Mientras los medios estén al servicio de los intereses de las grandes empresas y de las grandes riquezas, no servirán para crear ciudadanía y mucho menos interculturalidad. Seguirán con sus discursos estereotipados y con la información descontextualizada, creando barreras para la comprensión intercultural y ayudando a mantener sociedades en las que los estereotipos étnicos, lejos de desaparecer, adquieren un carácter simbólico y normativo, contrario al objetivo de convivir y construir juntos las sociedades del futuro.



## **RESUMEN**

Resumendo: los medios de comunicación de masas transmiten una imagen sesgada del fenómeno migratorio y, a través de una representación estigmatizadora de los inmigrantes mediante el uso de determinadas estrategias discursivas, contribuyen a generar, normalizar y amplificar la percepción de amenaza ante los “otros”. Esta idea, de que los inmigrantes son una amenaza para la economía, la cultura y la vida en el país, está presente cotidianamente a través de la generación de discursos e imágenes cargados de estereotipos negativos que, por su repetición y disponibilidad, acaban constituyendo modelos interpretativos generales, de activación automática por la reducción del esfuerzo cognitivo que suponen. La representación y, consecuentemente, la percepción sobre los “otros” culturales se hace en términos negativos, lo cual obstaculiza y limita el contacto intercultural y las emociones positivas hacia el exogrupo. De esta manera, se ralentiza el proceso de construcción de una sociedad verdaderamente intercultural. No obstante, en los medios también reside el poder de transformar la percepción de la diversidad cultural, siendo indispensables para construir marcos comunes de interpretación de la realidad, que sean la base de la convivencia y el intercambio intercultural.

**Palabras clave:** medios de comunicación, interculturalidad, prejuicio, racismo simbólico.



## BIBLIOGRAFÍA

Albert Guardiola, M<sup>a</sup>; Espinar Ruiz, E.; Hernández Sánchez, M<sup>a</sup>. Los inmigrantes como amenaza. Procesos migratorios en la televisión española *Convergencia*, Vol. 17, Núm. 53, mayo-agosto, 2010, pp. 49-68 Universidad Autónoma del Estado de México México

Álvarez Gálvez, J., Cea D'Ancona, M. Á., (2011). *La reproducción mediática del racismo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de publicaciones.

Álvarez-Gálvez, J. (2014). Media exposure and attitudes towards immigrants. *Revista Espanola De Investigaciones Sociológicas*, (145), 3-23.

Brauer, M., & Er-rafiy, A. (2011). Increasing perceived variability reduces prejudice and discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 871-881.

Brauer, M., Er-rafiy, A., Kawakami, K., & Phillips, C. E. (2012). Describing a group in positive terms reduces prejudice less effectively than describing it in positive and negative terms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 757-761.

Benítez Eyzaguirre, L. (2008). Comunicación migración. El caso de Ecuador. En Capellán de Miguel, G. y Pérez Serrano, J. (Eds.). *Sociedad de Masas, Medios de Comunicación y Opinión Pública*, vol. 2, (págs.181-213). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

Bertrán, E. et al. (2005). El tractament audiovisual dels fets de la tanca de Ceuta i Melilla: de la visió sensacionalista a la humanitària. *Quaderns del CAC*, 23-24.

Bourdieu, P. (1997). *Sobre la television*. Barcelona, Anagrama.

Castells, M. (2009). *Comunicació i poder*. Barcelona: UOC Press.



CIS-OBEXAXE (2009). *Tratamiento informativo de la inmigración*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas-Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

Chomsky, M. & Herman, E.S. (1990). *Los guardians de la libertad*. Barcelona, Crítica.

Colegio de Periodistas de Cataluña (2011). *Manual de estilo sobre minorías étnicas del Colegio de Periodistas de Cataluña*, CAC, 12.

Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: The struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 359-378.

D'Adamo, O., García Beaudoux, V. y Freindenberg, F. (2007). *Medios de comunicación y opinión pública*. Madrid: McGraw-Hill.

Dovidio, J.F. y Gaertner, S.L. (1986). Prejudice, discrimination and racism: historical trend and contemporary approaches. En Dovidio y Gaertner (Eds.) *Prejudice discrimination and racism* (Págs.1-34). Nueva York: Academic Press.

Echevarría, A. y Villarreal, M. (1995). Psicología social del racismo. En Echevarría, Garaigordobil, González y Villarreal (Eds.), *Psicología Social del Prejuicio y el Racismo* (Págs. 209-240). Madrid: Ramón Aceres.

El- Madkouri, M. (2005). La imagen del Otro: lo árabe en la prensa española. Madrid, Universidad Complutense.

Elias, N. (2003). Ensayo sobre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Científicas*, 104, 219-251.

Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En D.T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. 2) (4th ed., págs. 357-414). New York, McGraw-Hill.

Fiske, S.T. (2004). *Social beings: A core motives approach to Social Psychology*. Nueva York: Wiley.

Gaertner, S. L., y J. F. Dovidio, (2000) *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia, PA, Psychology Press.



Gerbner, G. (1994). Reclaiming our cultural mythology: Television's global marketing strategy creates a damaging and alienated window on the world. *The Ecology of Justice*, 38, 40-44.

Gerbner, G. (1998). Cultivation analysis: An overview. *Mass Communication and Society*, 3/4, 175-194.

Granados, A. (2006). Medios de comunicación, opinión y diversidad (social y cultural). Reflexiones en torno al fenómeno migratorio. En M. Lario Bastida, [coord.], *Medios de comunicación e inmigración*, Murcia, España: CAM-Obra Social.

Gries, P. H., Crowson, H. M., & Cai, H. (2011). When knowledge is a double-edged sword: Contact, media exposure, and american china policy preferences. *Journal of Social Issues*, 67(4), 787-805.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Tauros, 2 vols.

Hewstone, M., Rubin, M. y Wiles, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.

Hovland, C. I., Lumsdaine, A., & Sheffield, F. (1949). *Experiments on Mass Communication*. Princeton: Princeton University Press.

Igartua, J. J. y Muñiz, C. (2004) Encuadres noticiosos e inmigración. Un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas. Zer: *Revista de estudios de comunicación*, 16

Igartua, J. J.; Muñiz, C.; Calvo, P.; Otero, J. A.; y Merchán, J. (2005) La imagen de la inmigración en la prensa y en la televisión. Aproximaciones empíricas desde la teoría del framing. En J.M. Sabucedo, J. Romay, y A. López Cordón, A. (comps.) *Psicología, cultura, inmigración y comunicación social*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva: 239-246.

Igartua, J. J.; Otero, J. A.; Muñiz, C.; Cheng, L.; y Gómez, J. (2007) *Efectos cognitivos y afectivos de los encuadres noticiosos de la inmigración*. En J. J. Igartua y C. Muñiz (eds.), *Medios de comunicación, Inmigración y Sociedad* (pp. 197-232). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.





Igartua, J. J., Muñiz, C., Otero, J. A., Cheng, L. y Gómez, J. (2008) *Recepción e impacto socio-cognitivo de las noticias sobre inmigración*. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 3-16.

Jones, E., Wood, G., Quattone, C. (1981). Perceived variability of personal characteristics in in-groups and out-groups. The role of Knowledge and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7. 523-528.

Jost, J.T. y Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.

Kappler, J.T. (1974). *Efectos de las comunicaciones de masas*. Madrid, Aguilar.

Higgins, E. T. (1996). Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience. En E. T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (págs.133-168). New York, NY: Guilford Press.

Laswell, H.D. (1927). *Propaganda Technique in the World War*. Nueva York, Alfred Knopf.

Lazarsfeld, P. & Merton, K. (1948) Los medios de comunicación de masas, el gusto popular y la acción social organizada. En AAV: *Industria cultural y sociedad de masas*. Caracas, Monte Ávila, 1992, Págs. 231-259.

Lazarsfeld, P., Merton, K. et alii, (1992). *Industria cultural y sociedad de masas*. Caracas, Monte Ávila.

Maas, A., Salvi, D., Arcuri, L. & Semin, G. (1989). Language Use in Intergroup Contexts: The Linguistic Intergroup Bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57-6, 981-993.

Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2007). *Intercultural communication in contexts* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Melican, D. B., & Dixon, T. L. (2008). News on the net - credibility, selective exposure, and racial prejudice. *Communication Research*, 35(2), 151-168.

McBride, S. (1980). *Un solo mundo, voces múltiples*. París, UNESCO.



McCombs, (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento*. Madrid: Paidós Comunicación.

McConahay, J. B., & Hough, J. L., Jr. (1976): Symbolic racism. *Journal of Social Issues*, 32: 23-45.

Méndez, A. (2004). *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia, Publicacions de la Universitat de València.

Nash, M. (2005), *Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española*. Barcelona, Icaria.

Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574-587.

Paluck, E. L. (2009). What's in a norm? Sources and processes of norm change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 594-600.

Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.

Park, B., & Hastie, R. (1987). Perceptions of variability in category development: Instances-versus abstraction-based stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 621-635.

Pettigrew, T.F. y Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.

Pettigrew, T. y Tropp, L. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice?

Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology* 38, 922-934.

Riek, B. M., Mania, E. W., & Gaertner, S. L. (2006). Intergroup threat and outgroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 336-353.



Robinson, J.P., Kestnbaum, M., Neustadtl, & Álvarez, A.(2000). Mass Media Use and Social Life Among Internet Users. *Social Science Computer Review* 18(4): 490–501.

Rodrigo Alsina, M. & Martínez Nicolás, M. (1997). Minories ètniques i premsa europea d'elit. *Anàlisi*, 20,13-36.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona. Antropos.

Rodrigo Alsina, M. (2005). *La construcción de la noticia*. Barcelona. Paidós.

Rodrigo Alsina, M. y Medina Bravo P. (2005). Los medios de comunicación en contextos interculturales. *Sociedad y Discurso*, 16: 21-39; Universidad de Aalborg.

Rodrigo Alsina, M. (2006). El periodismo ante el reto de la inmigración. A. M. Lario (coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (págs. 37-57). Murcia, Editorial Convivir sin Racismo.

Rubin, A.M., y Perse, E.M. (1987). Audience activity and soap opera involvement. *Human Communication Research*, 14, 246-268.

Ruiz, X.et al. (2006). La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas, en *Política y cultura*, núm. 26.

Sangrador, J.L. (1996). *Identidades, actitudes y estereotipos en la España de las autonomías*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Santamaría, E. (2002), Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, núm. 66.

Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace.

Seebruck, R. (2013). Technology and tolerance in japan: Internet use and positive attitudes and behaviors toward foreigners. *Social Science Japan Journal*, 16(2), 279-300.

Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge: Cambridge University Press.



Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social Psychology of intergroup relations* (pp.33-46) Monterey:Brooks/Cole.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. En S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chigago, Nelson-Hall.

Turner, J. C. (1989). Some current issues in research on social identity and self categorization theories. En Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (Eds.). *Social identity: Context, commitment, content*. (pp. 6-34). Oxford: Blackwell.

Van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice and discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: Benjamins.

Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2008). Entrevista al profesor Teun van Dijk. En M. Martínez Lirola (Ed.), *Inmigración, discurso y medios de comunicación*. Alicante: Colectiva, Instituto Alacantino de Cultura Juan Gil-Albert.

Van Dijk, T. (2012). *El racismo y la prensa en España*. Barcelona, Universidad

Villatoro, V. (2002) Los medios de comunicación ante la inmigración. La responsabilidad de informar, la responsabilidad de convivir. *Quaderns del CAC*, 12, enero-abril (3-11).

Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.



## CAPÍTULO 4

# LA INFANCIA MIGRANTE COMO UN NUEVO ACTOR GLOBAL

*Iskra Pavez\* y Sònia Parella \*\**

\*Investigadora del Observatorio Regional de Paz y Seguridad (ORPAS) de la Universidad Bernardo O'Higgins.

\*\*Universidad Autónoma de Barcelona.





## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este Capítulo es ofrecer una revisión del estado del arte sobre la infancia migrante como un nuevo actor global, dada su presencia, cada vez mayor, en los flujos migratorios a nivel internacional y también dentro de la región latinoamericana. Esta mayor participación de niñas y niños en las migraciones internacionales ha motivado un interés por conocer su experiencia, sus condiciones de vida y la situación migratoria que enfrentan durante todo el proceso, tanto en los lugares de origen, tránsito, a nivel transnacional y ya en destino. En este sentido, en el presente texto se presentan datos del contexto de las migraciones de niñas y niños en la región latinoamericana, así como también se realiza una breve revisión crítica sobre las principales perspectivas teóricas y los temas que más han causado interés en la investigación académica, en los discursos políticos y en la opinión pública en general, con esto, se pretende contribuir en el debate sobre la consideración de la infancia migrante como un nuevo actor global.

### **La infancia migrante en la región latinoamericana: cifras y rostros**

Se estima que actualmente en América Latina y el Caribe existen aproximadamente 7,6 millones de personas migrantes, siendo mayormente una migración intrarregional (62,8%), es decir, flujos migratorios entre países de la región.



El promedio regional de niñas y niños nacidos en un país distinto al de residencia es de un 10,5% y no existe un país cuyo porcentaje supere el 30%. Esta población infantil migrante en general corresponde a niñas y niños que participan en flujos migratorios familiares. Los países que presentan mayor inmigración de niñas y niños en los últimos 15 años son Costa Rica, Argentina y Venezuela, provenientes respectivamente de Nicaragua, Bolivia y Colombia. **Las niñas y los niños transitan en mayor cantidad por los llamados “corredores migratorios” como Colombia-Venezuela, Argentina-Paraguay y Nicaragua-Costa Rica. Por otro lado, en países de Centro y Norteamérica se observa cada vez más la migración de niñas y niños no acompañados.** Se destaca el caso de México por su naturaleza de país de origen, destino y tránsito, por ejemplo, solo en el año 2012 se deportaron desde ese país 4.009 niñas y niños centroamericanos y en el 2014, 6.400 (un incremento mayor al 50%). Paralelamente, en el primer trimestre de 2014, se deportaron 3.724 niñas y niños mexicanos no acompañados desde los Estados Unidos (Martínez y Orrego, 2016). **En el caso particular de Chile,** la población migrante en general y particularmente infantil, ha aumentado sostenidamente durante los últimos años, según cifras oficiales (Sandoval, 2015) residen en el país casi medio millón de personas extranjeras (477.450); de este número, el 18% corresponde a niñas y niños. Una investigación de ACNUR (2013) sobre niñas y niños latinos que emigran solos o no acompañados hacia Estados Unidos, detectó que las causas que influyen en este tipo de migración infantil se refieren a la violencia que sufren en la sociedad y el abuso en sus hogares; de modo particular, las niñas emigran por temor a ser víctimas de violencia sexual (ACNUR, 2013).

Debido a diversos factores, como las redes migratorias o las ofertas del mercado laboral, las familias migrantes se instalan en las principales ciudades de los países de destino o en aquellos lugares donde existan ofertas de empleo. A grandes rasgos, en la región latinoamericana, los flujos





migratorios se caracterizan por su feminización y, como ya se dijo, por provenir principalmente de países latinoamericanos. Por razones de segmentación del mercado de trabajo, generalmente las familias migrantes deben enfrentar duras condiciones de vida, como habitar en barrios con altos índices de exclusión social, trabajar en empleos inestables y mal pagados, estar expuestos a vivir en condiciones de precariedad y ser víctimas de la discriminación y el racismo (Novick, 2008).

### **La infancia en las migraciones globales: discursos académicos y políticos**

Como se expuso, las niñas y los niños se han transformado en un nuevo actor dentro de los fenómenos migratorios contemporáneos a escala global y, también, dentro de la región latinoamericana. Pero lo que se denomina infancia migrante no es un grupo homogéneo. En esta categoría podríamos incluir a niñas y niños que participan en migraciones familiares (de modo voluntario o involuntario); quienes nacen en el seno de familias migrantes (en los lugares de destino); quienes se han socializado en contextos con una fuerte presencia de la “cultura migratoria” y proyectan e “imaginan” su futuro en torno a la migración; quienes experimentan una filiación transnacional, es decir, viven experiencias “*left-behind*”, como consecuencia de las estructuras familiares transnacionales que se configuran a partir de los efectos de la globalización de determinados mercados y de las políticas migratorias; quienes protagonizan proyectos migratorios autónomos o no acompañados (de forma voluntaria u obligados por la violencia, las guerras o las persecuciones), quienes habiendo nacido en los lugares de destino retornan a sus países de origen, entre muchas otras situaciones.

Además, las niñas y los niños están posicionados de forma diferenciada ante la movilidad como recurso desde



el punto de vista socioeconómico, por un lado, están quienes se sitúan en la élite, a tenor de su condición de clase (por ejemplo, hijas e hijos de profesionales migrantes)<sup>1</sup> y, por otro, a la mayoría que se desplaza como sujetos subalternos desde los márgenes de la globalización (Dreby, 2010; Parreñas, 2005).

La mayor parte de los estudios relacionados con la infancia migrante se han centrado en su nivel de integración en la sociedad de destino, sus procesos de incorporación y adaptación, las trayectorias educativas, expectativas e identidades y, en menor medida, en sus experiencias como migrantes transnacionales. La mayoría de los debates académicos y políticos en torno a la infancia migrante han tendido a articularse en torno a distintos sesgos: la negación de su capacidad agencia y la asunción a priori de su vulnerabilidad. Tales sesgos anulan la posibilidad de interpretar sus movi­lidades en base a su estructura de oportunidades que resultan de la intersección de relaciones de poder basadas en la clase, el género, la edad y la etnicidad/racialización en las que se inscriben, al igual que las personas adultas (Crul y Vermeulen, 2003; Grzymała-Moszczyńska y Trabka, 2014; Ribas-Mateos, 2014; White, Ní Laoire, Tyrrell, y Carpena-Méndez, 2011).

La movilidad de las niñas y los niños es construida a menudo en oposición a la de las personas adultas. Partiendo de esta dicotomía, se da por hecho de que viajan en calidad de dependientes, lo que dificulta enormemen-

---

1 Algunos autores han usado el término "Third Culture Kids" (TCK), "nómadas globales" (McCaig, 1996) o miembros de "Familias en Transición Global" (FIGT) (Pollock y van Reken, 1999), para referirse a este tipo de movilidad infantil, sobre todo en los Estados Unidos (Trabka, 2014). Se trata de jóvenes cuya mayor parte de su vida ha transcurrido en contextos culturales distintos a los que pertenecen sus padres, como consecuencia de su actividad profesional, lo que les conduce a relacionarse con muchas manifestaciones culturales distintas, aunque muchas veces no sientan ninguna como propia.



te la distinción entre la migración voluntaria e involuntaria y la posibilidad de captar su capacidad de agencia y su subjetividad, en el sentido de considerar que puedan tener razones legítimas para emigrar o para no querer emigrar (Huijsmans, 2006). Desde los nuevos enfoques sociales de la infancia, resulta revelador investigar la participación de las niñas y los niños en la globalidad de los procesos migratorios y, particularmente, en la decisión de la migración adulta y especialmente en su propia migración, por el hecho de que estos procesos de toma de decisión significan una expresión de las relaciones generacionales de poder en las que participan en sus familias y de los procesos migratorios globales, en tanto que actores sociales (Pavez-Soto, 2011).

### **Nuevos enfoques para pensar la categoría infancia migrante**

La infancia, además de constituir una etapa vital y de socialización, es una construcción histórica y social que va mutando según cada contexto. Así, el lugar que ocupan las niñas y los niños es culturalmente complejo, ya que la edad es una categoría de poder. Desde los estudios sociales de infancia (*childhood studies*) se conceptualiza como un espacio social, cultural y económicamente construido para que lo habiten las personas cuando son niñas y niños; pero las edades o las fronteras que delimitan cuándo termina la infancia son históricas y políticas. Por lo tanto, la infancia es un fenómeno social. Este enfoque social de la infancia está presente en los estudios anglosajones desde hace más de tres décadas (Qvortrup, Corsaro, y Honig, 2009); mientras que en el ámbito hispanoamericano, se trata de una mirada emergente en las ciencias sociales, aunque cabe señalar que coincide con paradigmas críticos provenientes de los movimientos sociales que hace décadas argumentan a favor de la actoría social infantil (Gaitán, 2006a; IFEJANT, 2003; Pavez-Soto, 2012b; Unda, 2009; Vergara, Chávez, y Vergara, 2010). Para efectos de estudiar la participación de



la infancia en la migración, es preciso conceptualizarla en tres dimensiones:

- a) *Una construcción social expresada históricamente de diversas formas en cada contexto sociopolítico* (por ejemplo, la infancia rural del siglo XIX es distinta a la urbana del siglo XXI) (James y Prout, 1997; Jenks, 1996). Por esta razón, Jenks (1996) habla de las “infancias” revelando que se trata de una construcción social acorde al contexto en el cual se expresa.
- b) *Una categoría sociológica permanente en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas* –aunque sus miembros se renueven constantemente, al igual que sucede con la juventud–. Además, como todo fenómeno social es afectado por las estructuras económicas y políticas de cada contexto (Gaitán, 2006b; Qvortrup, 1994; Wintersberger, 1994). De hecho, la categoría “infancia migrante” existe permanentemente, pero va transformándose en términos históricos según los diferentes orígenes socioeconómicos, nacionales y/o territoriales de las niñas y los niños que habitan dicha categoría en determinados territorios.
- c) *Las niñas y los niños son “actores sociales con capacidad de agencia”* que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y los espacios sociales que habitan, conformando una generación social. En este marco estructural generacional, la posición infantil tiene un estatus de subordinación y obediencia respecto a la autoridad adulta, creando relaciones de poder basadas en la negociación y el conflicto generacional (Alanen, 1994; James y Prout, 1997; Mayall, 2002). En este caso, la migración constituye un punto de referencia que



comparten las niñas y los niños migrantes a través de «la experiencia migratoria» de cada cohorte generacional (Eckstein, 2002).

En esta estructura generacional de poder, las niñas y los niños quedan situados en una posición de subordinación y desde ese marco minoritario desarrollan su acción. Se trata de una acción que en ocasiones es desvalorizada socialmente, debido a que la infancia presenta características clásicas de una minoría social (Liebel, 2015). Para Mayall (2002), la capacidad de agencia de las niñas y los niños incluye la iniciativa en la acción y el hecho de poder elegir, decidir y actuar, producir conocimientos y experiencias, negociar con otros actores sociales en un marco estructural que es reproducido por ellos mismos (James y Prout, 1997). Sin embargo, es importante recalcar que la acción social infantil tiene un sentido y se desarrolla de modo distinto a la acción adulta, aunque normalmente se evalúe desde los parámetros adultocéntricos (Pavez-Soto, 2012b). Consecuentemente, la agencia de las niñas y los niños migrantes se manifiesta en la posibilidad de tomar decisiones autónomas en torno a la movilidad (así es el caso de quienes migran autónomamente o no acompañados) y en la influencia que tienen sobre las decisiones que toman las madres, los padres o la familia a lo largo del ciclo migratorio, a la hora de retornar; o incluso en la gestión activa e independiente de la creación y mantenimiento de las conexiones transnacionales, tanto si se desplazan, como si permanecen en origen (*left-behind*) (Parreñas, 2005).

### **Racismo y subalternización de la infancia migrante**

Es innegable que al igual que las personas adultas, las niñas y los niños migrantes son víctimas del racismo, la violencia simbólica y la dominación colonial en los lugares de destino. Esto es así, porque las niñas y los niños migrantes quedan situados en posiciones de vulnerabilidad e inferior-



ridad (Dettlaff y Johnson, 2011; Irazuzta y Martínez, 2014) y, desde ahí, son reconstruidos socialmente como sujetos subalternos, situados en los márgenes del sistema social, como una forma de opresión material, simbólica y epistémica (Dube, 2001; Galaz, 2015). Además, en algunos casos, esta subalternidad/inferioridad está interseccionada con otras jerarquías sociales de poder como el sexo-género, clase social, etnia-“raza”, edad.

El racismo opera desde un punto de vista cultural. Si la modernidad se enmarca en el Estado-nación, la persona migrante es aquella que no pertenece, que es situada afuera y es diferente, extraña e incluso desconocida (Simmel, 2012). Por eso, se intenta asimilarla a la cultura local. Desde el punto de vista social y económico, la migración como fenómeno y las personas migrantes en tanto sujetos que participan de él, son reconstruidos como un problema (Santamaría, 2002; Van Dijk, 2003). Así, los sujetos migrantes son situados en el lugar de la alteridad, problemático y de subordinación. El culturalismo sustituye las categorías biológicas propias del racismo tradicional, aunque manteniendo los mismos principios de naturalización, determinismo, desindividualización y jerarquización (Solana, 2009). Se trata de recursos ideológicos basados en diferencias culturales que han sido etiquetados como “racismo culturalista” o “racismo sin razas” (Balibar y Wallerstein, 1991; Martínez Veiga, 2001; Taguieff, 1988) puesto que se ha comprobado que las “razas” humanas no existen. También se ha llamado “fundamentalismo cultural” para destacar el “encapsulamiento” grupal de los individuos a la hora de justificar su explotación, opresión, discriminación o exclusión (San Román, 1996; Stolcke, 2001).

Habitualmente, en los debates académicos y políticos, se invocan ciertos criterios para identificar a los sujetos que conforman, habitan o debieran habitar la categoría de infancia migrante, tales como:



a) **El lugar de nacimiento.** No obstante, se ha demostrado que las niñas y los niños que nacen en el país de destino, igualmente son identificados socialmente como “inmigrantes”.

b) **La experiencia de desplazamiento geográfico.** Aunque las niñas y los niños hayan nacido en los lugares de destino y no se hayan desplazado geográficamente, son considerados socialmente como “inmigrantes”.

c) **La nacionalidad.** Si en los países de destino rige el principio jurídico de *ius solis*, se concede la nacionalidad a las niñas y los niños que nacen en su territorio, empero, igual son considerados socialmente como “inmigrantes” (Borrego, 2008).

Entonces, el lugar de nacimiento, el desplazamiento geográfico o la nacionalidad no son criterios suficientes para determinar quiénes conforman la categoría infancia migrante, porque, desde una visión racista, las niñas y los niños migrantes cargan con una **diferencia** inherente a su condición humana de existencia que no depende de su lugar de nacimiento, movilidad o nacionalidad. Por otro lado, aquellas hijas e hijos que se identifican como “inmigrantes” no suelen ser todos los descendientes de personas extranjeras, sino muy especialmente quienes provienen de familias con un determinado nivel socioeconómico y de países empobrecidos. La diferencia se esencializa, racializa, generaliza y se transforma en **alteridad** (Borrego, 2008).

Si bien es cierto que las niñas y los niños migrantes tienen como referente la cultura de sus lugares de origen, también participan de la cultura de destino a través de sus amistades, el barrio o la escolarización obligatoria. De esta forma, ambas culturas se transforman en puntos de referencia, generando identidades híbridas, dinámicas y cambiantes, lo que es propio e inherente de la cultura global en la que participan (Levitt, 2009).



## La integración de la infancia migrante

Como se explicitó, uno de los aspectos que ha llamado la atención dentro de los debates académicos y políticos, sobre la infancia migrante, se refiere a los procesos de integración que viven en las sociedades de destino. La integración de las niñas y los niños migrantes no implica solamente el acceso a las prestaciones sociales o el ejercicio de sus derechos a la educación o salud, sino, también, la integración en las formas de «ser niña y niño, aquí y ahora» (Alegre, 2007). Para ser aceptados en sus grupos de pares, eventualmente deberán «imitar» los estilos culturales y el lenguaje de la niñez local, aunque esta adaptación implique contradicciones y conflictos generacionales con sus familias.

Los estudios sobre la integración de la infancia migrante realizados por el equipo de Alejandro Portes en Estados Unidos han tenido una gran influencia en este campo de investigación. Según Portes (1996), una serie de investigaciones realizadas sobre el proceso de adaptación que vivieron las hijas e hijos de inmigrantes de origen europeo a inicios del siglo XX, dieron paso al surgimiento de la Teoría de la asimilación lineal, que sostenía que quienes provenían de familias europeas (no es una teoría aplicada a las personas afrodescendientes, por ejemplo) se irían insertando gradualmente en las capas medias hasta ser aceptados y asimilados totalmente por la sociedad estadounidense. Se trataba de una explicación pseudocientífica del mito del “sueño americano”. Una creencia que bien puede aplicarse a los contextos latinoamericanos, ya que, comúnmente, abundan los mitos sobre los lugares receptores de flujos migratorios como territorios de abundancia y oportunidades para las personas extranjeras, quienes con trabajo y esfuerzo lograrán integrarse en la sociedad y triunfar. A pesar de esto, durante el siglo XX, los flujos migratorios que llegaron a Estados Unidos fueron cambiando, la cultura y economía estadounidense también y la nueva infancia migrante comenzó a transformarse en un grupo social excluido y empobrecido.





Como una posible explicación a este proceso, el equipo de Portes plantea la llamada Teoría de la asimilación segmentada, a partir de sus estudios con familias de origen latinoamericano, asiático y afrodescendientes.

Según Portes y Rumbaut (1996a; 2001), son diversos los factores que inciden en la integración de las niñas y los niños migrantes, que pueden ser clasificados en tres grandes grupos. En primer lugar, los factores referidos al modo de incorporación de las personas migrantes; es decir, aquellos ámbitos del entorno (externos) que no están sujetos a su voluntad, pero que influyen decisivamente en su integración. Aquí se incluyen las condiciones del *mercado laboral* (características de los empleos a los cuales acceden las personas migrantes, que suelen ser segmentados y precarios); los índices de *pobreza* (las familias migrantes habitan en barrios altamente excluidos); el grado de *discriminación, racismo y xenofobia* que se percibe en el entorno (en general, las personas y comunidades migrantes sufren del racismo, aunque hay ciertas particularidades según cada grupo nacional); las redes o el *capital social* que ha formado la comunidad migrante en el *contexto de recepción* (el rol de las redes migratorias es vital durante el proceso de inserción en los lugares de destino). Los autores plantean que un segundo factor es el nivel de *capital humano* de las madres y los padres migrantes y un tercer factor se refiere a los integrantes que componen la *estructura familiar* de la persona migrante. Estudiar la combinación de estos factores permite comprender y explicar por qué y cómo es que algunos grupos de niñas y niños migrantes logran integrarse exitosamente en la sociedad de destino (como por ejemplo, quienes provienen de China), mientras otros permanecen en situaciones de exclusión estructural permanente (afrodescendientes o algunos grupos latinos).

Según Portes, las familias migrantes viven diversos tipos de aculturación en lo que él denomina “la escalera de la asimilación en la sociedad estadounidense”. Portes y Rum-



baut (1996<sup>a</sup>, 2001) identifican tres tipos de aculturación de las familias migrantes según la influencia de los factores de la Teoría de la asimilación segmentada –recientemente expuestos–, con especial atención al dominio lingüístico:

- a) **Aculturación consonante.** Significa que todas las personas del núcleo familiar se asimilan, porque aprenden el idioma local, la nueva cultura y abandonan paulatinamente las costumbres y los lazos con su país de origen. Es usual entre las clases medias y altas (Portes y Rumbaut, 1996a, 1996b, 2001).
- b) **Aculturación disonante.** Implica que las hijas e hijos adoptan las costumbres sociales y la lengua del país de destino; mientras sus progenitores se adaptan lentamente o rechazan la cultura imperante. Según Portes y Rumbaut (1996a, 2001), se invierten los roles “tradicionales” de autoridad adulta, aumentando la probabilidad de movilidad descendente.
- d) **Aculturación selectiva.** Conciernen a familias que mantienen redes con la comunidad migrante, evitan la pérdida de la lengua de origen (bilingüismo) y los valores originarios, se aminoran los conflictos generacionales y aumentan la probabilidad de movilidad ascendente; es más común entre quienes tienen altos niveles académicos y amplia capacidad para gestionar recursos entre las comunidades. Este es el tipo de inserción que recomiendan Portes y Rumbaut (1996b, 2001).

En esta teoría se mencionan las formas de ejercicio de la autoridad adulta al interior de las familias migrantes como un factor que influye en los tipos de aculturación, pero no se analizan críticamente. Aseguran (Portes y Fernández-Kelly,



2007) que las familias migrantes con bajos niveles de escolaridad, que viven en barrios excluidos y están empobrecidas, no son capaces de desarrollar procesos de asimilación ascendentes, sólo podrían lograrlo si ejercen una autoridad adulta severa, utilizan el castigo físico y el aislamiento social de las niñas y los niños. Se trata de una interpretación teórica que reproduce patrones clasistas, racistas, patriarcales y adultocéntricos, los que dejan poco margen para mirar a las niñas y los niños migrantes como actores sociales con capacidad de agencia.

### **Revisión crítica del concepto “segunda generación”: clasismo, etnocentrismo y adultocentrismo**

El concepto de “segunda generación” (*second generation*) originalmente surge en el marco de los estudios anglosajones. Dada la influencia en el ámbito castellano-hablante, comienza a ser utilizado como una categoría sociológica para investigar los procesos de integración de las niñas y los niños migrantes. No obstante, su uso ha venido acompañado de un debate académico sobre quiénes conformarían la llamada “segunda generación”: ¿las hijas e hijos provenientes de familias extranjeras de todas las edades, tanto si han nacido en destino o no? ¿jóvenes descendientes de inmigrantes que están en edad de entrar al mercado laboral? ¿Sólo se podría utilizar en un estricto sentido biológico como *descendientes* de inmigrantes? ¿O sólo aplica a quienes nacen en destino? (Aparicio y Tornos, 2006).

Debido a que los flujos migratorios en la región latinoamericana son relativamente recientes, en ocasiones, se suele considerar como “segunda generación” a las niñas y los niños migrantes, independiente de su lugar de nacimiento, desplazamiento o nacionalidad (como ya lo vimos). Este concepto ha recibido las siguientes críticas:



- a) **Clasista:** Desde el punto de vista gramatical, resulta inadecuado denominar “migrantes” a quienes no han migrado, por ejemplo, quienes nacen en destino. El concepto de “segunda generación” tiene un sesgo clasista que proyecta la etiqueta “migrante” a ciertas niñas y niños migrantes, no a todos, recayendo particularmente sobre quienes provienen de familias o países empobrecidos, anteponiéndose a las categorías jurídicas como la nacionalidad (Casas, 2003; Moreras, 2000; Suárez, 2006).
- b) **Etnocéntrico:** Denominar como “migrantes” incluso a quienes no han vivido un proceso de traslado territorial, denota una carga estigmatizadora y discriminatoria, porque alude a una “condición migrante” que se hereda, con pocas posibilidades de integración en la sociedad de destino, ¿Cuándo se deja de ser migrante? (Carrasco, 2004a, 2004b; Casas, 2003; Moreras, 2000; Suárez, 2006; Terrén y Carrasco, 2007). Caracterizar a alguien como miembro de una “segunda generación” significa dotarlo a priori de una serie de atributos identificatorios que reproducen la mirada hegemónica y superficial de la sociedad de destino (Torradella y Tejero, 2005). El énfasis etnocéntrico se expresa en que se mira a las niñas y los niños migrantes sólo desde la perspectiva de la sociedad de destino y se les considera permanentemente in-migrantes en virtud del origen nacional de sus familias y ascendientes, ser “segunda generación” de migrantes es el único aspecto enfatizado y la existencia humana se reduce únicamente a esta categoría (Alegre, 2007; Casas, 2003; Moreras, 2000; Terrén y Carrasco, 2007; Van Dijk, 2003).
- c) **Adultocéntrico:** La niñez migrante es situada en un lugar de exclusión social en la sociedad de desti-



no a partir de la experiencia migratoria de sus madres y padres, que es tomada como único punto de referencia de la condición infantil. De esta manera, se ignoran las pertenencias generacionales, de género, edad y otras, al tiempo que se enfatiza la condición migratoria como un elemento esencial del fenómeno de la niñez que participa en determinados procesos migratorios contemporáneos (Gaitán, 2008; García Borrego, 2008; Pavez-Soto, 2012a).

Algunas autoras creen que tales críticas se deben a la inadecuada utilización del término en sociedades con historias recientes de migración internacional y una presencia todavía muy prematura de niñas, niños y jóvenes migrantes (Aparicio y Tornos, 2006). En cambio, en Estados Unidos este término surgió para comparar la integración socioeconómica de la “antigua segunda generación” de migrantes europeos de inicios del siglo XX con la “nueva segunda generación” de las migraciones actuales. En otras palabras, para analizar la relación sociohistórica entre las diversas generaciones de migrantes, considerando los cambios personales, familiares, sociales y económicos de ambos contextos. Así, este concepto sería útil solamente para estudiar y comparar la movilidad social entre las diversas generaciones de migrantes (Aparicio y Tornos, 2006; García Borrego, 2006; Gualda, 2007; Portes, 1996; M. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, y Baolian Qin, 2005).

Como una forma de deconstruir el sesgo clasista, etnocéntrico y adultocéntrico del concepto de “segunda generación”, se proponen otros términos para nombrar a la infancia migrante, tales como: niñas y niños inmigrantes; adolescentes y jóvenes inmigrantes; diferenciando a quienes *nacen* en destino, de quienes se *socializan* en origen o en destino, esta última también llamada Generación 1.5 (Gualda, 2007; Portes, 1996); hijas e hijos de inmigrantes



o de origen inmigrante; de origen extranjero; de familias inmigrantes o inmigradas; de madres y padres inmigrantes o inmigrados; recién llegados, etc.

Ahora bien, el concepto *generación* hace referencia a la dimensión histórica que comparte un grupo de personas (cohorte de edad) respecto a la convivencia cultural, social, económica y política, lo que les otorga una comprensión similar del mundo (Gaitán, 2006b; Pavez-Soto, 2012b), cuando se trata de generaciones de migrantes, existe una complejidad mayor. Ciertamente, las diversas generaciones de migrantes se caracterizan por tener diferencias en las formas de pensar y actuar en cada contexto que les toca vivir en los procesos migratorios que comparten (Aparicio y Tornos, 2006; Eckstein, 2002). El tema radica en la dificultad de una denominación pertinente que visibilice la categoría social que les sitúa en una posición de diferencia y alteridad que reconstruye relaciones de subordinación, inferioridad y subalternidad.

### **La escolarización de las niñas y los niños migrantes: una promesa de movilidad social**

La escuela cumple un rol fundamental en el proceso de integración de las niñas y los niños migrantes, porque en nuestra cultura moderna, ahí pasan la mayor parte del tiempo, aprenden el idioma, las normas del lugar de destino y tienen la posibilidad de crear vínculos con las niñas y los niños autóctonos. Por esta razón, la educación, además de ser un derecho, también es una obligación, puesto que constituye un mecanismo privilegiado de reproducción social y cultural (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008). Por otro lado, los resultados escolares (las calificaciones y las notas) se utilizan como un indicador del grado de integración infantil, si «fracasan» en la escuela, es como si hubieran «fracasado» en el proceso de integrarse a la sociedad de destino y, por lo tanto, se transforman en un grupo social marginado;



es decir, vivirán un tipo de “asimilación segmentada”, cuyo resultado les relegará a las capas más bajas de la sociedad de destino (Portes, Fernández-Kelly, y Haller, 2006).

El valor central de la educación formal radica en que se vislumbra como un mecanismo de movilidad social para las personas extranjeras. El éxito académico de la niñez migrante no sólo es un asunto individual y familiar, sino que también requiere un sistema escolar y social que lo haga posible. Las expectativas educativas de las niñas y los niños migrantes se ven correlacionadas con los niveles de clase social de las familias migrantes, ya que, como se mencionó anteriormente, las credenciales educativas de las madres y los padres se transforman en el capital humano que traen consigo y funciona como un recurso a disposición de la escolarización (Aparicio y Tornos, 2006). Asimismo, la ocupación y el estatus profesional alcanzado por las madres y los padres en el mercado laboral de destino influyen en los resultados y las aspiraciones escolares infantiles (Borrego, 2008).

Diversas investigaciones realizadas en Estados Unidos y España (Aparicio y Tornos, 2006; Borrego, 2008; Portes, Aparicio, y Haller, 2009; Portes et al., 2006; Portes y Rumbaut, 2001; Pumares, 1996; C. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; M. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008) han demostrado que el éxito o fracaso escolar de las niñas y los niños migrantes está diferenciado según el género. Por ejemplo, las niñas migrantes o pertenecientes a minorías étnicas logran mejores resultados académicos que los varones en los diversos niveles de enseñanza y sus expectativas también son más altas, ellas se muestran más disciplinadas y estudiosas que ellos. Debido a que las niñas migrantes experimentan más presiones y exigencias por su rol de género, tienen la tendencia de transgredir utilizando los mecanismos con mejor aceptación social, como la aplicación en el estudio que puede ser leído como una



rebeldía al clásico rol de reproducción social –expresado en la maternidad– y asignado a las mujeres. Sin embargo, ser buena estudiante hoy en día es valorado en la sociedad del conocimiento y como parte de los objetivos del proyecto migratorio familiar también, entonces, no resulta ser una oposición a los mandatos de género, sino, más bien, una re-adequación contemporánea a las jerarquías patriarcales, generacionales y económicas (Colectivo IOÉ, 2003; Pàmies, 2006; Portes et al., 2006; M. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco).

Por su parte, los niños migrantes también han participado de la socialización de género y, por esta razón, utilizan estrategias más agresivas para oponerse a la autoridad adulta o a la jerarquía escolar, mientras que las niñas expresan menos agresividad hacia el entorno e intentan ser negociadoras o mediadoras. En la escuela, los niños tienen menos relaciones positivas con el profesorado y sienten un reconocimiento desde sus grupos de pares cuando desafían la autoridad escolar o rechazan la cultura escolar. Todos estos comportamientos también están influenciados por ideas y prejuicios que tiene el profesorado respecto a las diferencias de género en general y sobre las niñas y los niños migrantes en particular (Casas, 2003; Pàmies, 2006; M. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008; Subirats, 2007).

En los niveles superiores de la educación formal, también se observan diferencias en cuanto a las trayectorias académicas que no sólo se relacionan al género y en este sentido, se sabe que los factores socioeconómicos del grupo familiar y el entorno inciden en el proceso de escolarización. Pero, al centrarse solamente en las diferencias de género, se observa que a raíz de sus buenos resultados escolares, las niñas migrantes tienen la expectativa de llegar a la universidad, mientras que los niños migrantes se concentran más en niveles intermedios de capacitación (como la Formación Profesional). Además, la niñez extranjera tiene la esperanza que obtendrán





trabajos buenos y rentables, a través de la continuación de carreras profesionales que no deconstruyen los estereotipos de género (Colectivo IOÉ, 2003; Fernández, Gaete, y Terrén, 2008; Pàmies, 2006).

Al igual como ocurre con los resultados y expectativas académicas, respecto al aprendizaje y el uso de la lengua local, se constata que las niñas migrantes tienen mayor propensión para conservar la lengua materna y aprender efectivamente el nuevo idioma. Comparando el mismo origen nacional e igual tiempo de residencia, ellas tienen más probabilidades de ser totalmente bilingües. Una hipótesis explicativa de este hecho se basa en que ellas mantienen mayor contacto con el idioma materno en el hogar a causa de la desigual distribución y responsabilidad del trabajo doméstico y de cuidado. Junto con esto, las niñas migrantes a menudo sufren mayores limitaciones en sus actividades de ocio y recreación fuera del hogar en contraposición de los niños, por lo tanto, al permanecer más tiempo en la familia y en el espacio privado-doméstico, utilizan mayormente la lengua materna (Portes y Schauffler, 1996).

### **La dimensión transnacional de la “segunda generación” de inmigrantes**

En el último tiempo ha surgido el interés por conocer las formas en que las niñas y los niños migrantes mantienen vínculos y se contactan con sus amistades o familiares de los lugares de origen o múltiples territorios, a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, los viajes, etc. (Jones-Correa, 2002; Levitt, 2007). Esto implica reconocer que la infancia migrante contemporánea ha crecido en contextos transnacionales, encontrando la existencia de múltiples pertenencias, historias y bagajes culturales, donde la cultura del país de origen de su familia es un referente más dentro de un abanico de imaginarios



culturales. De este modo, las niñas y los niños tienen la capacidad para devenir en “actores sociales transnacionales” cuando lo deseen o necesiten volver a establecer conexiones con sus lugares de origen, si es que las han perdido. El transnacionalismo o los vínculos transnacionales se definen según Levitt y Glick-Schiller (2004, p.30) como:

“aquellos procesos donde las personas migrantes construyen campos sociales que conectan su país de origen con su país de asentamiento, por lo tanto se les podría denominar transmigrantes porque desarrollan múltiples relaciones familiares, económicas, sociales, organizacionales, religiosas y políticas que sobrepasan las fronteras de manera simultánea”.

En diversas investigaciones (Fouron y Glick-Schiller, 2002; Jones-Correa, 2002; Levitt y Waters, 2002; Levitt, 2007) se muestra que las niñas y los niños migrantes se comunican con sus amistades y parientes y llevan a cabo visitas regulares a sus países de origen (vacaciones, cumpleaños, matrimonios, etc.). También se constata la participación en las instituciones religiosas, civiles y políticas por parte de las familias y comunidades migrantes. Por último, existen algunos casos de niñas y niños –y algunas abuelas– que se desplazan circularmente entre los lugares de origen y de destino en determinadas épocas del año. Se trata de una estrategia familiar que puede tener diversos objetivos, tales como reducir los costos del cuidado; promover el aprendizaje de la lengua y la cultura de origen; o para reforzar la disciplina familiar (Levitt, 2007).



## **CONCLUSIONES**

A lo largo de esta revisión se ha puesto de manifiesto cómo el abordaje académico de la infancia migrante ha ido incorporando el papel de las niñas y los niños como “nuevos” actores dentro de los fenómenos migratorios contemporáneos a escala global. En este sentido, sería posible equiparar los estudios sobre las movilidades de las niñas, los niños y jóvenes a los de las mujeres, por cuanto ambos colectivos han sido invisibilizados en la producción científica, negando sistemáticamente su protagonismo y su capacidad de agencia, pudiendo identificar en ambos grupos los rasgos definitorios de una minoría social. Además, ambos han sido conceptualizados como complemento o beneficiarios pasivos de las decisiones que toma un migrante varón; lo que permite afirmar que los primeros estudios sobre migraciones internacionales presentan un sesgo de género, pero también de edad.

Efectivamente, los nuevos enfoques sociales para pensar la categoría de “infancia migrante”, permiten investigar la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios, de tal forma, que su movilidad sea interpretada como actores sociales con capacidad de agencia. Ello supone analizar sus experiencias en el marco de las relaciones generacionales de poder en las que participan dentro de sus familias o en proyectos migratorios autónomos, donde la categoría “infancia”, interacciona con las relaciones de poder basadas en la clase, el género y la racialización. Adicionalmente, estos enfoques incluyen tanto el estudio de sus desplazamientos (bajo contextos que pueden ser multidireccionales y multitemporales) y sus



posteriores trayectorias una vez en los lugares de destino, como de las experiencias “*left-behind*” cuando forman parte de estructuras familiares transnacionales.

Si bien en Chile y América Latina el fenómeno de la infancia migrante es emergente en los estudios académicos y en los debates políticos, se evidencia que su presencia va creciendo cada día más, por lo tanto, resulta indispensable reflexionar sobre los paradigmas desde los que se aborda esta temática, los enfoques teóricos y metodológicos que se utilizan para estudiar sus condiciones de vida y las perspectivas desde las cuales se diseñan y ejecutan las políticas públicas de integración e interculturalidad en los países de la región latinoamericana. Este texto es un aporte al debate social, político y académico que comienza a surgir en torno a la visión de las niñas y los niños migrantes como los nuevos actores de las migraciones globales a nivel internacional.



## BIBLIOGRAFÍA

ACNUR. (2013). *Niños en Fuga: niños no acompañados que huyen de Centroamérica y México y la necesidad de protección internacional*. Washington: ACNUR.

Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the "Child Question." In J. Qvortrup (Ed.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. (pp. 27–41). Viena: Avebury-European Centre.

Alegre, M. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.

Aparicio, R., & Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.

Carrasco, S. (2004a). Infancia e inmigración: proyectos y realidades. In C. Gómez-Granell (Ed.), *Infancia y familias: realidades y tendencias* (pp. 205–231). Barcelona: Ariel-CIIMU.

Carrasco, S. (2004b). *Inmigración, contexto familiar y educación: Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Institut de Ciències de l'Educació.

Casas, M. (2003). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades* (Serie Finestra Oberta N° 38). Barcelona.

Colectivo IOÉ. (2003). Alumnas y alumnos de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63–68.



Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 965–986.

Dettlaff, A. J., & Johnson, M. A. (2011). Child maltreatment dynamics among immigrant and U.S. born Latino children: Findings from the National Survey of Child and Adolescent Well-being (NS-CAW). *Children and Youth Services Review*, 33(6), 936–944. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.017>

Dreby, J. (2010). *Divided by borders: Mexican migrants and their children*. Los Ángeles: University of California Press.

Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*. México: El Colegio de México.

Eckstein, S. (2002). On Deconstructing and Reconstructing the Meaning of Immigrant Generations. In P. Levitt & M. Waters (Eds.), *The changing face of home. The transnational lives of the second generation* (pp. 211–215). New York: Russell Sage Foundation.

Fernández Enguita, M., Gaete, J. M., & Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157–181.

Fouron, G., & Glick-Schiller, N. (2002). The Generation of Identity: Redefining the Second Generation Within a Transnational Social Field. In P. Levitt & M. Waters (Eds.), *The changing face of home. The transnational lives of the second generation* (pp. 168–209). New York: Russell Sage Foundation.

Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política Y Sociedad*, 43(1), 9–26.

Gaitán, L. (2006b). *Sociología de la infancia*. Madrid : Síntesis.

Gaitán, L. (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Galaz, C. (2015). Gubernamentalidad y relaciones de inclusión/exclusión: los dispositivos de intervención social dirigidos a mujeres inmigradas en España. *Universitas Psychologica*, (5), 15–28.



García Borrego, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones Internacionales*, 3(4), 5–34.

García Borrego, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. UNED.

Grzymała-Moszczyńska, H., & Trabka, A. (2014). From children of migrants to migrant children. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3, 5–16.

Gualda, E. (2007). Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: el caso de Huelva. In E. Gualda & I. Rodríguez (Eds.), *Infancia y juventud en las migraciones internacionales. Perspectivas globales y locales* (pp. 51–70). Madrid: Exlibris.

Huijsmans, R. (2006). *Children, Childhood and Migration* (Institute of Social Studies No. 427). The Hague. Retrieved from <http://www.childmigration.net/files/wp427.pdf>

IFEJANT. (2003). *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología. Tomo I*. Lima: IFEJANT.

Irazuzta, I., & Martínez, M. (2014). De la identidad a la vulnerabilidad. La cuestión de la inmigración y las irrupciones en el nosotros. In *De la identidad a la vulnerabilidad. Alteridad e integración en el País Vasco contemporáneo* (pp. 9 – 37).

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Routledge.

Jenks, C. (1996). *Childhood*. Oxon: Routledge.

Jones-Correa, M. (2002). The Study of Transnationalism Among the Children of Immigrants: Where We Are and Where We Should Be Headed. In P. Levitt & M. Waters (Eds.), *The changing face of home. The transnational lives of the second generation* (pp. 221–239). New York: Russell Sage Foundation.

Levitt, P. (2007). *Els Reptes socioeducatius d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1225–1242. <http://doi.org/10.1080/13691830903006309>

Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. *Migración Y Desarrollo*. <http://doi.org/10.5195/reviberoamer.1971.2877>

Levitt, P., & Waters, M. (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation.

Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de La Cátedra Francisco Suárez*, 49, 43–61.

Mannheim, K. (n.d.). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193–200.

Martínez Veiga, U. (2001). *El Ejido. Discriminación, exclusión social y racismo*. Madrid: Catarata.

Martínez, J., & Orrego, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe. Serie Población y Desarrollo N° 114*. Santiago de Chile.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Glasgow: Open University Press-McGraw-Hill Education.

McCaig, N. (1996). Understanding Global Nomads. In C. Smith Bayside (Ed.), *Strangers at Home*. New York: Aletheia.

Moreras, J. (2000). Hijos de padres inmigrantes. *Revista de Estudios de Juventud*, 49, 75–80.

Novick, S. (2008). *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: CLACSO.

Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Parreñas, R. (2005). The gender paradox in the transnational





families of Filipino migrant women. *Asian and Pacific Migration Journal*, 14(3), 243–268.

Pavez-Soto, I. (2011). ¿Quién Decide La Migración Infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales. *RAYUELA, Revista Iberoamericana Sobre Niñez Y Juventud En Lucha Por Sus Derechos*, 5, 103–113.

Pavez-Soto, I. (2012a). *Migración infantil rupturas generacionales y de género : las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/79139>

Pavez-Soto, I. (2012b). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81–102.

Pollock, D., & van Reken, R. (1999). *Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Portes, A. (1996). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation.

Portes, A., Aparicio, R., & Haller, W. (2009). *La segunda generación en Barcelona: un estudio longitudinal*. Barcelona: Universidad Pontificia de Comillas-Universidad de Princeton.

Portes, A., & Fernández-Kelly, P. (2007). Sin margen de error: determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas. *Migraciones*, 22, 47–78.

Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones*, 19, 7–58. Retrieved from <https://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/viewFile/3082/2846>

Portes, A., & Rumbaut, R. (1996a). Growing Up American. The New Second Generation. In A. Portes & R. Rumbaut (Eds.), *Immigrant America. A portrait* (pp. 231–251). Los Angeles: University of California Press.

Portes, A., & Rumbaut, R. (1996b). *Immigrant America. A portrait*. Los Angeles: University of California Press.



Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.

Portes, A., & Schauffler, R. (1996). Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today. In A. Portes (Ed.), *The new second generation* (pp. 8–29). New York: Russell Sage Foundation.

Pumares, P. (1996). *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Qvortrup, J. (1994). Childhood Matters: An Introduction. In J. Qvortrup (Ed.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. (Volume 14, pp. 1–23). Viena: Avebury-European Centre Vienna.

Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M.-S. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ribas-Mateos, N. (2014). Introducción. Montando una pequeña caja de herramientas para las movilidades adolescentes. In N. Ribas-Mateos & S. Laíz (Eds.), *Movilidades adolescentes* (pp. 25–62). Barcelona: Bellaterra.

San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.

Sandoval, R. (2015). Hacia una Política Migratoria Nacional. In Universidad Bernardo O'Higgins (Ed.), *Seminario Protección jurídica a migrantes en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Bernardo O'Higgins.

Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.

Simmel, G. (2012). *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur.

Solana, J. L. (2009). Sobre el racismo como ideología política. *Gazeta de Antropología*, 25(2). Retrieved from <http://digibug.ugr.es/handle/10481/6891>



Stolcke, V. (2001). Fundamentalismo cultural En: In L. Arizpe (Ed.), *Informe Mundial de la Cultura 2001 Diversitat cultural, conflicte i pluralisme*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La Infancia de la inmigración*. Madrid : Morata. Retrieved from [http://catalog.leg.uab.cat/record=b1625860~S1\\*cat](http://catalog.leg.uab.cat/record=b1625860~S1*cat)

Suárez-Orozco, M., & Suárez-Orozco, C. (2008). *Histories d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts* (Serie: Informes Breus Nº 12 Immigració). Barcelona.

Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C., & Baolian Qin, D. (2005). *The New Immigrtion. An interdisciplinary Reader*. New York: Brunner-Routledge.

Suárez, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos transnacionales. In F. Checa, A. Ángeles, & J. C. Checa (Eds.), *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda* (pp. 67–100). Barcelona: Icaria.

Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación: la educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación. In A. Vega Navarro (Ed.), *Mujer y educación: una perspectiva de género* (pp. 137–148). Málaga: Ediciones Aljibe.

Taguieff, P.-A. (1988). *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: La Découverte.

Terrén, E., & Carrasco, C. (2007). Familia, Escuela e Inmigración. *Migraciones*, 22, 9–46.

Torradadella, L., & Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles y fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Fundació Caixa de Sabadell.

Trabka, A. (2014). Being chameleon. The influence of multiple migration in childhood on identity construction. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3, 87–106.

Unda, R. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. In M. Liebel & M. Martínez (Eds.), *In-*



fancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica (pp. 203–223). Lima: IFEJANT.

Van Dijk, T. (2003). *Racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Vergara, A., Chávez, P., & Vergara, E. (2010). Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis*, 26.

White, A., Ní Laoire, C., Tyrrell, N., & Carpena-Méndez, F. (2011). Children's Roles in Transnational Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1159–1170. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590635>

Wintersberger, H. (1994). La infancia moderna. In *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90. Seminario Europeo* (pp. 31–46). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.



## CAPÍTULO 5

# CADENAS GLOBALES DE CUIDADO ENTRE CHILE Y BOLIVIA Y MIGRACIÓN CIRCULAR

*Andrea Comelin\**

*Sandra Leiva\*\**

\* Académica de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Arturo Prat.

\*\* Académica del Instituto de Estudios Internacionales, INTE, Universidad Arturo Prat.





## INTRODUCCIÓN

La migración femenina relacionada con el trabajo de cuidado en los países de la región ha aumentado considerablemente. Las transformaciones globales en el mercado y la creciente inserción laboral de las mujeres, han impulsado flujos migratorios femeninos similares a los que ocurrían entre el Sur y el Norte, generando una interdependencia entre los países de la región. Esta relación se gesta en función de los servicios de cuidados femeninos que se transan en el mercado, la que aparece como respuesta a las necesidades de cuidados de niños y personas dependientes en países que presentan una economía con altos estándares de crecimiento, en detrimento de aquellos que presentan mayores indicadores de pobreza y ausencia de políticas de protección social (Williams, 2012; Salazar, 2010).

A la vez, esta realidad responde a la ausencia o escasa presencia de intervención estatal y formas de organización social del cuidado, llevando a la concertación de arreglos privados que la mayoría de las veces responden a trabajos precarios. Así, a partir de la década del 90, muchos de los

- 1 Esta contribución se inserta en un proyecto más amplio financiado por CONICYT, proyecto ANILLO SOC 1109 "RELACIONES TRANSFRONTERIZAS ENTRE BOLIVIA Y CHILE: PARADIPLOMACIA Y PRÁCTICAS SOCIALES 1904-2004", desarrollado por investigadores del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Arturo Prat y del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile.
- 2 Las autoras agradecen la colaboración de la Hermana Ema Hormazábal, de la Congregación del Buen Pastor, de Janett Gómez, de la Pastoral Migratoria, y de todas las migrantes bolivianas entrevistadas.



países de América Latina y el Caribe se constituyeron como países de origen y/o de destino, donde la migración femenina se dirigía principalmente hacia países de la región o del hemisferio norte, con el fin de desarrollar trabajo doméstico y de cuidado (Carcedo, Lexartza y Chaves 2011; Molano, Robert y García 2012). Este nicho laboral es posible porque las familias en las sociedades de destino, no pueden cumplir con estas demandas sin los adecuados arreglos por parte del Estado (Comelin, 2014). Sin embargo, la particular realidad de Chile, da cuenta de un mayor flujo inmigratorio desde sus países colindantes, presentando un tipo de migración que no se caracteriza totalmente en los términos tradicionales que supone un lugar de origen y uno de destino, en donde el desplazamiento se realiza con el fin de establecerse por un tiempo prolongado en un lugar. Más bien, este fenómeno suele presentarse como un cruce de fronteras por períodos no prolongados, sin el proyecto determinado de establecerse en el lugar de destino, sino de volver constantemente al lugar de origen.

Este tipo de migraciones, conceptualizadas por algunos como migración de “idas y venidas” (Hinojosa, Pérez y Cortez, 2000), cuestionan el concepto tradicional de migración, prefiriéndose por algunos investigadores el término de “movimientos de población” (Tapia, 2015; Tapia y Parella, 2015). Algunas personas que se desplazan no necesariamente buscan el establecimiento, más bien muchas veces se observa una circulación de personas (Tarrius, 2000, Cortés, 2009). Tal circulación se observa con frecuencia en las regiones fronterizas, entendidas como aquellas en que “confluyen territorios colindantes de dos o más países” (Meza, 2012, p. 25). En efecto, Tapia y Parella (2015, p.176) afirman que en las regiones fronterizas se dan “prácticas sociales de cruce y de circulación de quienes buscan asegurar su reproducción y satisfacer sus necesidades vitales”. Por esto, es relevante comprender cómo se desarrolla la migración que ocurre en una región fronteriza y conocer el rol que jue-





gan las migrantes bolivianas en la organización de los servicios de cuidado en Chile.

En efecto, la prestación de servicios domésticos y de cuidado en el país, por parte de migrantes bolivianas, es un tema que recién en el último quinquenio ha comenzado a investigarse (Leiva, 2016, Leiva y Ross, 2016, Martínez y Soffia, 2013, Correa y Vidal, 2013), lo que ocurre como respuesta a una doble crisis, la crisis de cuidado observada en Chile (Acosta, 2015) y la crisis económica presente en el vecino país boliviano (Wanderley, 2009). Esta condición de doble crisis es necesaria para que tengan lugar las cadenas globales de cuidado entre dos países (Hochschild, 2001, Salazar Parreñas, 2001, Yeates, 2012), cadenas que a la vez, originan el establecimiento de una maternidad transnacional (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997).

Es en el contexto de esta doble crisis y su incidencia en las cadenas globales de cuidado, que el presente capítulo entrega luces acerca de una forma de migración que hasta el momento ha sido escasamente estudiada en Chile: la migración circular. Se trata de migrantes bolivianas que realizan trabajo de cuidado en el norte de Chile, particularmente en la ciudad de Iquique y que permanecen en su trabajo por un período de tres meses, para luego salir y volver a ingresar al país; incluso cuando teóricamente es factible que ellas soliciten un permiso de trabajo y permanezcan por más tiempo en el territorio. Diversos son los motivos que juegan a favor de esta elección y son los que se detallarán en el presente capítulo.

### **Perfil sociodemográfico de la inmigración en Chile y demanda de servicios de cuidado**

La migración en Chile se ha incrementado considerablemente en los últimos cuatro años. En el año 2009 habían 352.344 personas migrantes en el país, los que



representaban un 2,08% de la población (Departamento de Extranjería y Migración, 2010), cifra que ha aumentado en el año 2014 a 410.988, representando un 2,3% de la población nacional (Departamento de Extranjería y Migración, 2016). Respecto al origen de estos Inmigrantes, en el mismo documento se señala que la inmigración provendría principalmente de países de América del Sur. En el 2014, un 56,8% de la población de inmigrantes en Chile cumpliría con esa característica, proviniendo principalmente de Perú 31,7%, Argentina 16,3% y Bolivia 8,8%. Esta población se distribuye mayoritariamente en cuatro regiones respecto al total de población inmigrante, en que lidera la región metropolitana (61,5%), seguida por Antofagasta (6,9%), Tarapacá (6,0%) y Valparaíso (5,8%). No obstante, al analizar el porcentaje de inmigrantes con respecto al total de población por región, Tarapacá lideraría, ya que un 7,4% de su población corresponde a inmigrantes, seguidos por las regiones de Arica y Parinacota con 5,8% y de Antofagasta 4,6% respectivamente. También se señala dentro de la información que entrega el mismo documento, que un 52,6 % de los inmigrantes son mujeres y que la mayoría se encuentra dentro de la edad productiva, un 65,5% que resulta de la suma de los intervalos entre los 20 y los 35 años de edad (43,3%) y entre los 36 y 50 años (22,2%).

Un dato relevante es el aumento que la población de origen boliviana adquiere desde el 2009 (24.116), al 2014 (36.036), aumentando desde un 6,8%, a un 8,8% de la población inmigrante total del país. Por último, respecto al nivel socioeconómico de los inmigrantes, las últimas estadísticas disponibles en los resultados de la CASEN 2013, indican que una medición multidimensional de la pobreza arroja que un 25,2% de la población inmigrante se encontraría viviendo en tal condición, por sobre un 20,3% de la población no inmigrante en el país. La mayor parte de la población migrante en estas condiciones provendría de Perú y Bolivia, con un ingreso per cápita mensual de



\$210.000 (Ministerio de Desarrollo Social, 2015a). Los datos señalados, muestran que la migración Sur – Sur en Chile, responde a una población que va en aumento y que se caracteriza por ser en su mayoría femenina, proveniente de países limítrofes y con niveles de pobreza mayores que la población nacional.

El perfil migratorio descrito, en parte respondería a las demandas de cuidado generadas por el aumento de la incorporación de la mujer chilena al mercado laboral, requiriéndose servicios de cuidado y de trabajo doméstico, como estrategia de conciliación de la vida laboral y familiar (Leiva y Comelin, 2015). En efecto, el aumento sostenido de la participación laboral femenina en Chile durante la última década, ha pasado de un 32,5% en 1990, a un 45,6 % en 2013 (Ministerio de Desarrollo Social, 2015b). Al mismo tiempo, la población femenina nacional ocupada en trabajo doméstico disminuyó desde un 20,3% en el año 1992, a un 10,8% en el año 2009 (PNUD, 2010).

Recientemente, un estudio realizado en la Universidad Católica (Sepúlveda, 2016), revela que el porcentaje de mujeres que hoy trabajan en servicio doméstico en Chile ha disminuido de 35% en 1957, a 9% en el 2013 y que dentro del rubro, la modalidad de puertas adentro fue la que mostró una caída mayor, desde un 30% en los años 90 a un 6% en el 2013. Así, al disminuir el mercado laboral interno de servicios de cuidado, las familias chilenas han comenzado a contratar servicio doméstico extranjero, especialmente peruano (Stefoni, 2009) y últimamente boliviano (Correa y Vidal, 2013; Martínez y Soffia, 2013; Ramos y Urbina, 2012).

### **Cuidado y cadenas globales de cuidado**

Conceptualizar el cuidado aún es un tema controversial, debido a que el care es un término relativamente nuevo en las Ciencias Sociales, el cual presenta múltiples aristas y en-



foques en su abordaje. Las primeras referencias al tema de cuidados se encuentran en la década del 80, refiriéndose a “el cuidado”, “los cuidados” o “el trabajo de cuidados”, para dar cuenta de lo que expone el concepto de “care”, aunque ninguno de estos términos es una fiel traducción del mismo (Carrasco, Borderías y Torns, 2011). El surgimiento de este concepto se vincula con el cuestionamiento que se realizó al término “trabajo” a finales de los años 80 en las Ciencias Sociales, permitiendo que las tareas domésticas fueran consideradas dentro de la categoría de trabajo. Al ampliar el concepto de trabajo e incluir al trabajo doméstico o reproductivo, se releva un trabajo por años invisibilizado y por tanto naturalizado (Torns, 2008).

El cuidado implica aspectos materiales como lavar, limpiar, alimentar, trasladar, vestir, como también tareas de formar o socializar. Por desarrollarse como una actividad cara a cara, presenta un carácter relacional, implicando además un ámbito afectivo emocional que se expresa en las relaciones familiares (Acosta, 2015; 2013; Aguirre, 2007). Siguiendo a Batthyány (2004), el trabajo de cuidados tendría entonces una dimensión material, que es la realización del trabajo, una económica, que se relaciona con el costo y una psicológica, en tanto se da un vínculo afectivo con la persona cuidada. Este trabajo que se desempeña dentro del ámbito privado, por lo regular ha sido un trabajo no remunerado de mujeres, que generalmente presenta costos ocultos para quienes lo realizan, pero que al mismo tiempo implica un aporte a la economía de los países que hasta hace una década era invisibilizado. Solo hace unos pocos años se comenzó a reconocer el aporte que las mujeres realizan por medio de su trabajo reproductivo a la economía de los Estados, a través de la provisión de bienestar (Esping-Andersen, 1999). Es a raíz de este reconocimiento, que se entiende la relevancia de considerar el cuidado como un eje clave de las políticas públicas dentro de los Estados de Bienestar (Carrasco, Borderías y Torns, 2011).



Un concepto que aporta a comprender la importancia del trabajo de cuidados para los Estados y el rol de corresponsabilidad entre las partes involucradas. es el de social care, acuñado por Daly y Lewis (2000) y que se traduce como organización social del cuidado (Torns 2008; Carrasco, Borderías y Torns 2011). Este término se refiere a la particular manera en que un Estado de Bienestar organiza socialmente el cuidado, articulando la responsabilidad y participación de los actores involucrados y garantizando el mismo.

Responder a las necesidades de cuidado, que cada vez son mayores en nuestra sociedad, resulta un gran desafío, debido a que existen menos recursos familiares para poder desempeñarlo por la familia, sobre todo porque las políticas de bienestar son escasas en esta temática. Esta situación, entendida como “care drain” (Bettio, Simonnazzi y Villa, 2006) o “fuga de cuidado”, ha llevado a las familias a buscar estrategias, generalmente desarrolladas por las mujeres bajo el mandato social del contrato de género naturalizado (Pérez Orozco, 2006), las que muchas veces pasan por reducir las jornadas laborales, buscar apoyo en mujeres de la familia o contratar personal de servicio doméstico.

Hasta hace poco tiempo, esta última estrategia había sido desempeñada en Chile por mujeres nacionales. Sin embargo, en los últimos años cada vez menos mujeres chilenas se desempeñan en este rubro, lo que ha suscitado que este trabajo sea realizado por población migrante (Stefoni, 2009). Esto deja en evidencia la crisis de cuidado en nuestro país, en donde la migración femenina ha sido la respuesta para resolverla. De esta forma, las mujeres provenientes de los países del sur, que presentan condiciones económicas menos favorables, ofrecen su trabajo como cuidadoras, migrando hacia los países más desarrollados, dejando en manos de otras mujeres, generalmente familiares, el cuidado de sus hijos, familiares



enfermos o adultos mayores. Bajo esta estrategia y empujadas por la crisis económica de su país de origen, dan respuesta a la crisis de cuidado en los países de destino (Arriagada y Todaro, 2012). Este proceso se ha conceptualizado como “cadenas globales de cuidado” (Acosta 2015; Carrasco, Borderías y Torns, 2011, Salazar Parreñas, 2001) y es uno de los fenómenos que caracteriza el proceso de feminización de la migración (Pérez Orozco, 2007), conformando verdaderas cadenas transnacionales para el sostenimiento de la vida cotidiana, al transferir el cuidado de unos a otros.

Las cadenas de cuidado, junto con visualizar desigualdades de género, permiten dar cuenta de los diversos ejes de poder y desigualdad entre las mujeres que requieren el trabajo de cuidado y en quienes lo entregan, considerando variables como etnia, clase social y lugar de procedencia (Pérez Orozco, 2009), lo que presenta múltiples efectos. En primer lugar, la transnacionalización del trabajo de cuidado expone a una mayor vulnerabilidad a quienes desarrollan este tipo de tareas, en tanto las sitúa ante una triple discriminación: mujer, inmigrante y trabajadora (Parella, 2003), con consecuencias de posibles discriminaciones, mayor posibilidad de caer en situación de pobreza y precariedad laboral (Leiva, 2015). En segundo lugar, no sólo afecta a la mujer que efectúa este trabajo, sino también a su familia, pues deben distribuirse el trabajo de cuidado entre sus familiares, generalmente mujeres, a la vez que se desarrollan los hogares transnacionales en los que se mantiene una relación mediante fronteras, en la que se cruzan proyectos y decisiones, afectando tanto al grupo familiar que se queda en el país de origen y al que se encuentra en el destino (Acosta, 2011, 2013). En tercer lugar, se cuida a distancia, de distinta manera a través de las fronteras y se desarrolla un nuevo tipo de maternidad, la transnacional, ejercida en geografías distantes, cambiando la construcción social tradicional de la maternidad (Ariza, 2012; Stefoni, 2013).



Esta realidad implica costos que deben ser asumidos por las mujeres que desempeñan estos trabajos y sus familias. En el caso de las migrantes que realizan labores de cuidado, estos costos incluso son más altos, tanto para ellas, como para sus hijos, quienes usualmente se quedan en el país de origen. Este contexto no puede ser resuelto de forma privada por acuerdos regulados solamente por la familia y el mercado, ante este panorama, es necesario que el Estado se involucre y articule diferentes respuestas que garanticen los derechos de cuidado, no sólo para quienes deben ser cuidados, sino además, para quienes cuidan (Leiva, 2015). Ante esta perspectiva crítica al trabajo de cuidado, diferentes propuestas han salido a la luz, las que tienen como énfasis evidenciar la diversidad de actores que deben estar presentes y garantizar el cuidado holísticamente.

### **Organización social del cuidado**

A través del concepto de social care (Carrasco, Borderías y Torns, 2011; Daly y Lewis, 2000; Lewis, 1998), Daly y Lewis (2000) demandan una acción del Estado orientada a la creación de políticas y arreglos institucionales para resolver y organizar el trabajo de cuidado de dependientes. Bajo esta perspectiva, si el Estado debe articular respuestas y garantizar derechos de cuidado, se necesita entender el cuidado no como una situación a resolverse en el mundo privado familiar, sino como la base del mundo productivo, en concordancia con uno de los ejes que sustentan el Estado de Bienestar. Por tanto, las políticas orientadas al cuidado, también deben responder a esta lógica, permitiendo articular las acciones del Estado, familia, mercado y sociedad civil, para así dar respuesta a estas demandas y al mismo tiempo, garantizar dichas acciones bajo un marco normativo que le dé sustento.

De esta manera, son tres las dimensiones implicadas dentro del mismo concepto. Como primer aspecto



reconoce al cuidado como trabajo, lo que lo enmarca dentro de una categoría productiva, no sólo perteneciente al mundo reproductivo. Como segunda dimensión, al comprenderlo como derecho para todos los involucrados, obliga al Estado a establecer un marco normativo que permita corresponsabilidad entre los actores involucrados y lo garantice. Por último, se sitúa en la esfera pública y privada, en tanto en él se articulan no solamente la familia, sino otros actores públicos, como la sociedad civil, el mercado y el Estado. Daly y Lewis (2000) definen la organización del cuidado como las actividades y relaciones que hacen posible la satisfacción de las necesidades físicas y emocionales de las personas adultas dependientes y de niños y niñas, considerando los marcos normativos, económicos y sociales en que tales actividades se desarrollan.

Para comprender la complejidad del concepto y de los diversos ámbitos que articula, el social care puede ser observado y analizado a nivel micro y macro. A nivel micro se refiere a la relación que se establece entre la persona receptora de cuidado y quien cuida, analizándose sus procesos, vínculos, emociones, las condiciones económicas y sociales bajo las cuales se desarrolla este trabajo, como los efectos sobre quienes reciben el cuidado. A nivel macro se analizan las prestaciones de cuidado y los arreglos institucionales para brindarlo por los distintos sectores o actores sociales; Estado, mercado, familia y comunidad y las interrelaciones que estos arreglos tienen entre sí. Interesa conocer el aporte que cada uno realiza a la carga global de cuidados que presenta la sociedad, sus responsabilidades y los costos asociados a ello.

Al relacionar este concepto, con el de las cadenas globales de cuidado, se analizan las políticas, los arreglos institucionales, los marcos normativos y las interacciones a nivel macro de estas esferas, como las interacciones a nivel micro de quienes vienen a ofrecer y realizar su trabajo





de cuidado y la situación de quienes reciben el cuidado. Lo anterior se observa tanto en el país de origen, como en el de destino. Conjuntamente, se analiza la realidad de quienes demandan servicios de cuidado y la organización política, económica y social de los Estados de Bienestar que enmarcan esta situación en particular (González, 2013; Molano, Robert y García, 2012; Pérez y López, 2011). En el fondo, implica considerar la demanda y la oferta de cuidado de las personas que lo necesitan y quienes lo proveen, ampliando la mirada más allá de quienes realizan el trabajo de cuidado para situarla a nivel del Estado, sus instituciones, sus políticas de bienestar social, los actores comunitarios y las regulaciones del mercado, en toda su complejidad interaccional, en función de la corresponsabilidad de actores en torno al cuidado y los derechos que deben ser garantizados para sostener el Estado de Bienestar.

### **Migración circular y trabajo de cuidado**

La “fuga de cuidados” aludida anteriormente, motivada entre otras razones por el aumento de la participación laboral femenina, ha llevado a las familias a una búsqueda de soluciones para el cuidado de sus hijos y personas dependientes. Una de las soluciones utilizadas para ello, es la contratación de personal que lleve a cabo las tareas de cuidado, las que últimamente en Chile han comenzado a ser desarrolladas por personas migrantes. Así, a la contratación de servicio doméstico peruano (Stefoni, 2009) se ha sumado el empleo de trabajadoras domésticas bolivianas (Correa y Vida, 2013; Martínez y Soffia, 2013). Algunas migrantes bolivianas que vienen a desempeñar trabajo de cuidado, que son contratadas normalmente como trabajadoras domésticas, realizan una migración circular entre Chile y Bolivia. Este fenómeno de migración circular, en el ámbito del cuidado en Chile, si bien no ha sido estudiado, ha sido investigado en otras latitudes (Marchetti, 2013; Vianello, 2013; Marcu, 2013, 2009), mostrando con



esto que no se trata de un fenómeno aislado. Qué se entiende por migración circular, para qué actores sería beneficiosa y cuáles son las desventajas de la migración circular en el sector del trabajo de cuidado, son los puntos que se propone analizar este apartado.

A la fecha, no existe una definición que sea consensuada sobre la migración circular (Solé et al. 2016; López-Sala y Godenau, 2015), aun cuando la terminología sobre ella supone siempre un movimiento circular realizado por migrantes. Wickramasekara (2011) afirma que la migración circular se trata de repetidas experiencias de migración, que implican más de una migración y retorno. Por otra parte, para Vertovec (2007) se trata de un patrón de movilidad repetitivo, rotatorio, múltiple, estacional o cíclico. A su vez, Triandafyllidou (2011) ha definido la migración circular como una migración internacional, temporaria, repetitiva, por razones económicas, siendo ésta la conceptualización adherida en este texto. Además, se destaca que incluso al ser conceptos similares, es necesario hacer una distinción entre la migración circular y la migración temporal. Mientras la migración temporal puede ser una acción que ocurre una vez, la migración circular implica más de un paso, es un movimiento de ir y venir entre dos o más países y está relacionada con la libertad de movimiento y el acceso libre al mercado laboral (Trifan, 2015). Por lo tanto, en este capítulo se resalta el uso del concepto de migración circular como un movimiento que se produce repetidamente, entre el país de origen y el de destino.

Es interesante destacar que la migración circular no es un fenómeno nuevo. Son varios los organismos que en la última década han comenzado a hablar de las bondades de la migración circular en las economías de los países, proponiendo por ello impulsar políticas públicas que las fomenten (Solé et al. 2016, Zimmermann, 2014, Wickramasekara, 2011). La migración circular implicaría beneficios para los países emisores, para los



países receptores e incluso para los propios migrantes, estableciéndose una situación de ganancia triple – win win win - para estos tres actores (Zimmermann 2014, Vervotec, 2007, Wickramsekara, 2011). La Organización Internacional de Migración (2006) hace diez años atrás ya afirmaba que la migración circular podría traer beneficios, especialmente a los países en desarrollo. La OIM defendía que los países receptores de migrantes deberían proponer más vías de migración laboral regular, repetitiva, temporal, y brindar incentivos a los migrantes ofreciendo un retorno futuro a su mismo empleo. También sugería implementar una doble residencia o doble ciudadanía para ciertos migrantes y establecer regímenes de visa más flexibles. No obstante, las investigaciones realizadas en los últimos años han puesto en duda que la migración circular sea realmente una situación favorable para los migrantes, puesto que muchas veces se trata de trabajos precarios y realizados en la esfera privada, lo que hace aún más difícil su control (Triandafillydou, 2013).

La migración circular se da en varios sectores de la economía (servicios, turismo, construcción, agricultura), pero aquí el análisis se restringirá a la migración en el trabajo de cuidados. Ottonelli y Torresi (2016) plantean que existen tres tipos de problemas asociados a la migración circular de las migrantes que realizan trabajo de cuidados. El primer problema se refiere a la marginalidad y vulnerabilidad de los migrantes involucrados en este tipo de experiencia migratoria. Esto se debe a que el trabajo no sólo está “generizado”, sino también confinado a la esfera privada y por ello más expuesto que otros tipos de empleo a abusos e incluso a formas sutiles de violencia y de maltrato. La ausencia de una red de conocidos e instituciones y grupos de apoyo hace a los migrantes más vulnerables a abusos no detectados. Un segundo problema es la carencia de soluciones de salida, o bien, el alto riesgo de ser atrapado en este tipo de condiciones, sin ser capaz de llevar a cabo su plan original de retorno. Esto puede ser un efecto del aumento de expectativas que los migrantes provocan en sus



niños y en su familia en el país de origen. Finalmente, estos migrantes pueden ser sometidos con mayor frecuencia que otros trabajadores a un trato económico injusto. Estas personas migrantes a menudo reciben bajos pagos, trabajan sin contrato u otra garantía legal, aceptan duras condiciones laborales y finalmente, no tienen acceso a seguro social y pensiones.-

### **Migración circular entre Bolivia y Chile en el trabajo de cuidado**

Es posible encontrar estudios que evidencian el trabajo doméstico realizado por migrantes en la región de Tarapacá. En efecto, los inmigrantes menos calificados de los países fronterizos en el norte de Chile se insertan diferenciadamente de acuerdo a su sexo. Generalmente los varones se dedican a la construcción y a la agricultura, mientras que las mujeres se emplean mayoritariamente en el servicio doméstico (González, 1998; Gavilán y Tapia, 2006). Los varones realizan trabajos riesgosos y pesados y las mujeres trabajos socialmente devaluados (Tapia, 2012). Cabe destacar, que estos estudios no se han referido a la migración circular realizada por las migrantes bolivianas que se dedican al trabajo doméstico y de cuidados en la zona fronteriza del norte de Chile. Con base en esto, a continuación se presenta evidencia de esta migración circular estudiada en la ciudad de Iquique. Se trata de migrantes bolivianas que vienen a cuidar niños o ancianos, que entran con un permiso de turismo que les permite permanecer en el país tres meses y regresan a Bolivia al cumplir ese plazo, ya sea para volver a ingresar nuevamente a Chile por un período temporal o para quedarse un tiempo en sus hogares y evaluar la posibilidad de volver a cruzar la frontera en un futuro cercano.

Para conocer parte de esta realidad, se realizó una investigación cualitativa que consideró el análisis de docu-



mentos y aplicación de entrevistas en profundidad. Fueron entrevistados seis informantes claves, personal profesional, administrativo y religiosas que trabajaban tanto en la Pastoral Migratoria como en la Congregación del Buen Pastor en Iquique. También se entrevistaron seis migrantes bolivianas que trabajaban sin un permiso de trabajo y que realizaban labores de cuidado, ya sea cuidando niños o ancianos; estas entrevistas fueron realizadas en Septiembre y Octubre de 2015. Los resultados muestran que las migrantes van y vienen constantemente entre su lugar de residencia habitual en Bolivia y su lugar de trabajo ubicado en Iquique. Este ir y venir constante determina que tengan una trayectoria laboral bastante fragmentada, correspondiendo su trabajo la mayoría de las veces al cuidado de niños o ancianos, aunque puede ser alternado con otro tipo de actividades.

Para comprender a cabalidad la migración circular de las cuidadoras bolivianas, es necesario considerar el marco legal chileno y binacional en que se da la migración. En primer lugar, Chile tiene una ley antigua sobre migración, del año 1975, la que fue promulgada durante la dictadura militar y que contiene resabios discriminatorios, como la doctrina de seguridad nacional imperante en esos años que consideraba a los extranjeros como una amenaza (Stefoni, 2011). Si bien ante esta situación se ha planteado una nueva ley migratoria, de la cual existe un anteproyecto de ley (Leiva, 2016), ésta aún no ha sido ingresada a discusión en el parlamento. La actual ley migratoria considera variadas restricciones al ingreso al territorio nacional, algunas de las cuales se ven facilitadas por la firma de diversos tratados y acuerdos bi o multinacionales. Uno de ellos lo constituye el Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Parte del MERCOSUR Bolivia y Chile, implementado en el año 2009, y que rige para los países de Chile, Bolivia, Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay (Tapia, 2015). Según este acuerdo, los ciudadanos bolivianos pueden ingresar al territorio nacional solamente con su cédula de identidad,



pudiendo permanecer en el país un año, para lo cual deben solicitar una visa temporal, sin necesariamente contar con un contrato de trabajo. Para acogerse a este convenio, los nacionales bolivianos deben realizar este trámite en las gobernaciones locales<sup>3</sup>.

Esta circularidad se aprecia en otros sectores de la economía de la región de Tarapacá, como se evidencia en el estudio realizado por Tapia y Chacón (2016) en el Barrio Boliviano de Iquique, el que entrega antecedentes de una circulación de migrantes bolivianas entre Bolivia y el norte de Chile, que se insertan al mercado laboral como garzonas, costureras, vendedoras ambulantes, trabajadoras domésticas o mucamas. Los casos estudiados dan cuenta de una circulación de personas, puesto que su estancia en Chile no lleva asociado su establecimiento en el país, sino que han optado por un constante ir y venir entre ambos países, estableciéndose así un territorio circulatorio (Tarrus, 2000).

La migración circular de las migrantes bolivianas que realizan labores de cuidado y que han sido entrevistadas, tienen lugar porque no se encuentran acogidas al convenio Mercosur. Ellas ingresan al país con su documento nacional de identidad y suscriben un permiso de turista, según el cual pueden permanecer un tiempo máximo de 90 días en el país. Una vez transcurrido este plazo, deben salir del territorio nacional, aun cuando pueden volver a ingresar enseguida a él. Las migrantes bolivianas que realizan trabajo de cuidado con el permiso de turista, no solicitan un permiso de trabajo, lo que lleva a que laboren fuera de la ley, aun cuando su estancia en el país se efectúa en un marco de regularidad. Se da entonces el híbrido de que se

---

3 El Acuerdo MERCOSUR, creado en 1991 para ampliar el libre comercio entre sus Estados Parte, se compone de países miembros y asociados. Los países que firmaron el acuerdo en 1991 erigiéndose como Estados Miembros son Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Bolivia y Chile ingresaron al MERCOSUR en calidad de Estados Asociados en 1996.



encuentran de manera regular en el país, pero trabajando fuera de la legalidad, ya que no poseen un permiso de trabajo. En estas circunstancias no pueden aspirar a la firma de un contrato de trabajo, lo que las expone a abusos laborales y a malos tratos.

Las migrantes entrevistadas declaran salir cada tres meses a Bolivia, a fin de reactivar su permiso de turista. Algunas de ellas vuelven a ingresar casi de inmediato, pero otras se demoran algunos meses en volver. Lo que es común a todas ellas, es que han dejado a sus hijos en Bolivia y manifiestan que este ritmo de viajes periódicos a su país es beneficioso para ellas y sus familias, pues de esa manera pueden ver a sus hijos. Todas llevan remesas a sus hogares de origen, ayudando a cubrir sus necesidades, tratándose la mayoría de las veces de necesidades básicas como alimentación, vestimenta, transporte o compra de útiles escolares. Las migrantes entrevistadas provienen de las ciudades de La Paz, Cochabamba, Oruro y El Alto; realizan el viaje a sus localidades en buses urbanos. Algunas de ellas tienen hijos pequeños, otras tienen hijos adolescentes y otras, adultos. Cuando se da ese último caso, las migrantes colaboran económicamente con el cuidado de sus nietos. Sobre las labores de cuidado que realizan como trabajo remunerado en Iquique, cuatro de ellas cuidan a niños o adolescentes y dos cuidan a adultos mayores. Además, todas ejercen cuidado a distancia, contactándose con sus familias por teléfono, Skype o Whats App. El uso de la tecnología se ve facilitado por la labor que realiza la Congregación del Buen Pastor, la que brinda servicios de capacitación en tecnologías de la información de forma personalizada y gratuita a migrantes.

Las seis migrantes entrevistadas trabajan sin contar con un permiso de trabajo, por tanto la labor es realizada fuera de la ley. Esta situación se presta para abusos laborales, como el no pago del dinero a fin de mes o un pago inferior a lo acordado, lo que efectivamente han experimentado en



varias ocasiones. Otro abuso laboral es que son sometidas a extensas jornadas de trabajo, más allá de lo que la ley permite. Así, algunas deben levantarse a las 6 de la mañana y trabajar doce horas diarias, sin que exista tampoco una compensación adicional por las horas extras trabajadas. Las migrantes entrevistadas que trabajan puertas adentro, declaran trabajar hasta 15 horas diarias, mientras que las migrantes que lo hacen puertas afuera, llegan a 10 horas y media diarias. Normalmente se les da el descanso semanal legal que prescribía la ley en el tiempo en que se realizaron las entrevistas, vale decir, un día a la semana, aunque a algunas de ellas no se les da este día de descanso, sino que se lo descuentan de su sueldo. Junto con esto, todas deben trabajar los días feriados sin recibir ningún tipo de compensación. Con respecto a la remuneración, no se observa diferencia entre lo percibido por las mujeres que están trabajando con un contrato y las migrantes sin permiso de trabajo (Leiva y Ross, 2016), de acuerdo a la información entregada por la Dirección del Trabajo (Celedón, 2015). Efectivamente, en Iquique la remuneración bruta del trabajo doméstico puertas adentro es de \$ 250.096 –sobre este valor debe realizarse el descuento por imposiciones–, mientras que la renta bruta por el trabajo doméstico puertas afuera corresponde a \$239.040. En el caso de las migrantes circulares entrevistadas, las trabajadoras puertas adentro perciben en promedio \$285.000, mientras que quienes se desempeñan puertas afuera reciben una remuneración promedio de \$260.000.<sup>4</sup> Estos valores, cancelados incluso sobre el salario mínimo, están reflejando la escasez de oferta de trabajo de cuidado existente en la sociedad chilena.

4 En la diferencia de valores de la Dirección del Trabajo y los datos obtenidos por las migrantes circulares debe ser considerada la fecha distinta en que se recabó la información. Mientras los datos de la Dirección del Trabajo fueron recogidos entre el 1 de enero y el 11 de mayo de 2015, las entrevistas se realizaron en septiembre y octubre de 2015.





Otro aspecto a destacar, también motivado por la alta situación de vulnerabilidad a la que están expuestas las migrantes sin un permiso de trabajo, es que todas ellas tienen una trayectoria laboral altamente fragmentada. Esto quiere decir que algunas veces trabajan un mes, otras veces un par de semanas y otras ocasiones, solamente un día, lo que encuentra su razón en los abusos laborales a los que son sometidas y también, por la discriminación de la que son objeto por su situación de inmigrantes. Por lo tanto, es usual que antes de encontrar un trabajo realizado con regularidad para una misma empleadora -con regularidad, pero aun así inestable, por la ausencia de legalidad con la siguiente falta de un contrato-, existe la posibilidad que las migrantes hayan trabajado unos días o semanas sin haber obtenido paga alguna o que hayan trabajado un cierto tiempo una cantidad de horas que supera todo lo imaginado a veces terminando sus labores en la madrugada, otras veces cuidando a niños, realizando tareas del hogar y además, cuidando a ancianos día y noche.

Es importante destacar que las herramientas para que las migrantes bolivianas puedan trabajar tanto en servicios de cuidado, como en otros rubros de manera legal existen. Como se señaló anteriormente, el Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Parte del MERCOSUR Bolivia y Chile permite a los nacionales bolivianos el ingreso al país solamente con su cédula de identidad. No obstante, si quieren permanecer un año en Chile, deben iniciar los trámites en la gobernación local para solicitar una visa temporaria, debiendo presentar su pasaporte. Adicionalmente, si desean trabajar, deben solicitar un permiso de trabajo, el que también se les facilita por ser parte del mencionado Acuerdo.

Son varias las migrantes bolivianas que realizan estos trámites y se dedican a las labores de cuidado cumpliendo con las normativas vigentes, según las declaraciones de los informantes claves entrevistados. Sin embargo, es posi-



ble observar un conjunto de migrantes bolivianas que no los realizan. En algunas situaciones sucede que algunas no conocen la posibilidad que tienen de trabajar de manera legal en el país, pero en otros casos, una de las razones para no realizar los trámites asociados a la permanencia de un año y a la obtención del permiso de trabajo, son los costos involucrados, según lo manifestaron varias entrevistadas. La visa temporaria costaba al momento de realizar las entrevistas US\$ 283 dólares, aproximadamente \$197.000. Por otro lado, el permiso de trabajo tenía un valor de US\$ 150, alrededor de \$104.000, disponiendo de 30 días para cancelarlo (Leiva, 2016). Adicionalmente a estas razones económicas, hay quienes no desean realizar esta regularización, argumentando que prefieren realizar este movimiento circular de tres meses, a fin de poder visitar a sus hijos que han dejado en Bolivia al cuidado de otra persona.



## CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado los arreglos que surgen a partir de la crisis de cuidado, ejemplificando con el caso de una ciudad del norte de Chile, cuando se demandan servicios de cuidado por la familia, en un contexto de arreglos institucionales y políticas públicas que no logran responder en su totalidad a la escasez de prestaciones de cuidado existente. Esta situación lleva a que muchas familias intenten satisfacer esta carencia de manera privada mediante el mercado. Se hace referencia explícitamente a la articulación de dos crisis señaladas, la de cuidados en Chile como país de destino y la económica en el país de origen, principalmente de la vertiente migratoria en aumento de mujeres bolivianas que vienen a desarrollar trabajos de cuidado, lo que surge bajo el marco regulatorio facilitado por el acuerdo Mercosur. Tal normativa hace posible el ingreso de forma transitoria de esta población migrante, lo que produce una migración de características no tradicionales, con procesos específicos de circulación permanente entre el país de origen y de destino, sin el proyecto de establecerse en el país de destino. Comprender la especificidad del proceso migratorio de estas mujeres, desde los arreglos privados del mercado, permite observar la particular organización social del cuidado en nuestro país.

Una de las soluciones a la crisis de servicios de cuidado en Chile, lo constituye la contratación de servicio doméstico migrante, prestado en el país por nacionales



peruanas y en menor medida bolivianas. A pesar de que el trabajo doméstico migrante se realiza en varias ocasiones con un contrato de trabajo (Stefoni, 2009, Acosta, 2015, Arriagada y Todaro, 2012), el trabajo de cuidados realizado en clave de migración circular por nacionales bolivianas, estudiadas en este trabajo, se realiza de manera fuera de la ley. Las migrantes circulares bolivianas no poseen un permiso de trabajo, facilitando el escenario para toda clase de abusos laborales y de malos tratos, dando lugar a la triple discriminación de la que habla Parella (2003), en que la cuidadora boliviana es discriminada por ser mujer, migrante y trabajadora.

Según los datos estadísticos, la migración boliviana está cobrando relevancia en la zona de Tarapacá. Se han firmado acuerdos que han tendido a incrementar la migración boliviana, como el Acuerdo de Residencia de los Nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR. En virtud de este acuerdo, los migrantes bolivianos pueden obtener una visa de residencia temporaria por un año sin que deban contar con un contrato de trabajo al momento de realizar la solicitud. Si en ese tiempo desean trabajar, pueden solicitar un permiso especial de trabajo en el marco de este acuerdo. Aun cuando existen estas regulaciones especiales para los nacionales bolivianos, las entrevistadas manifiestan que si obtuvieran este permiso, ello les dificultaría satisfacer sus necesidades de realizar visitas constantes a Bolivia para ver a sus hijos, situación que se ve resuelta cuando ellas realizan una migración circular, por lo que el hecho de ingresar a Chile y de trabajar careciendo de un permiso de trabajo, les permite realizar esa migración circular. A pesar de la irregularidad en la que desarrollan las labores de cuidado y evidentes abusos laborales y maltratos experimentados, las migrantes bolivianas no vivencian estas situaciones necesariamente un como riesgo, sino más bien como una oportunidad.



Otro elemento a considerar, es la condición fronteriza de Iquique en relación a Bolivia. En zonas fronterizas, el movimiento poblacional que implica una circulación de personas es algo habitual (Tapia y González, 2014; Tapia y Parella, 2015), circulación favorecida en parte por el Acuerdo entre Chile y Bolivia ya aludido. La cercanía geográfica de Iquique con Bolivia podría explicar entonces en parte esta migración circular. Si a esto se suma la opción que han manifestado las entrevistadas, de realizar constantes visitas a sus hijos para desarrollar labores de cuidado, ello permite explicar los movimientos rotarios y repetitivos de las migrantes bolivianas entre Bolivia y Chile, dando forma así una migración circular.

En este contexto, sería recomendable que la próxima ley de migraciones considerara las especificidades de los trabajadores fronterizos e implementara acuerdos específicos para ellos (Leiva, 2016), lo que les permitirá a las migrantes circulares en el rubro del trabajo de cuidado, realizar los constantes viajes de idas y venidas de una manera relativamente programada, pudiendo desarrollar su labor sobre todo en un marco de legalidad. El establecimiento de una categoría de trabajadores fronterizos y la determinación de condiciones especiales de trabajo, podría contribuir a disminuir los márgenes de un trabajo desarrollado en la más absoluta precariedad.



## REFERENCIAS

Acosta, E. (2011). Valorar los cuidados al estudiar las migraciones: la crisis del trabajo de cuidado y la feminización de la inmigración en Chile. En C. Stefoni, (Ed.), *Mujeres inmigrantes en Chile: ¿Mano de obra o trabajadoras con derechos?* (pp. 195-228). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Acosta, E. (2013). Entre la necesidad y el no reconocimiento: la valoración de la dimensión temporal en las estrategias familiares para la contratación de cuidadoras domésticas inmigrantes en España y Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 13(2), 141-164.

Acosta, E. (2015). *Cuidados en crisis. Mujeres migrantes hacia España y Chile*. Deusto: Deusto Publicaciones.

Aguirre, R. (2007). Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas. En I. Arriagada, (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros* (pp. 187-199). Santiago de Chile: CEPAL/UNFPA.

Ariza, M. (2012). Vida familiar transnacional en inmigrantes de México y República Dominicana en dos contextos de recepción. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 17-47.

Arriagada, I., y Todaro, R. (2012). *Cadenas globales de cuidado: El papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile*. Santo Domingo: INSTRAW-ONU Mujeres.

Batthyány, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* Uruguay: CINTERFOR.

Bettio, F., Simmonazzi, A. y Villa, P. (2006). Change in Care Regimes and Female Migration: The Care Drain in the Mediterranean. *Journal of European Social Policy*, 16(3), 271-295.



Carcedo, A., Lexartza, L. y Chaves, M. J. (2011). *Cadenas globales de cuidados: El papel de las migrantes nicaragüenses en la provisión de cuidados en Costa Rica*. Santo Domingo: ONU – MUJERES.

Carrasco, C., Borderías, C., y Torns, T. (2011). *El trabajo de cuidados: Historia, teoría y políticas*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Celedón, S. (2015, Mayo 17). Asesoras de hogar ganan en promedio \$270 mil en Chile, mientras en la Región Metropolitana el sueldo llega a \$300 mil. *El Mercurio*, pp. B4, B5.

Comelin, A. (2014). ¿Quién cuida a los familiares que cuidan adultos mayores dependientes? *ÍCONOS - Revista De Ciencias Sociales*, 50(18), 111-127. Recuperado de <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/1432/1217>. DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1432>.

Correa, V. y Vidal, D. (2013). Geografía de la crisis del cuidado en Santiago: una aproximación centrada en la demanda de mano de obra extranjera. En V. Correa, I. Bortolotto y A. Musset (Eds.), *Geografías de la espera. Migrar, habitar y trabajar en la ciudad de Santiago, Chile. 1990-2012* (pp. 285-310). Santiago de Chile: Uqbar editores.

Cortés, G. (2009). Migraciones, construcciones transnacionales y prácticas de circulación: Un enfoque desde el territorio. *Párrafos geográficos*, 8(1), 35-53.

Daly, M. y Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281-298.

Departamento de Extranjería y Migración. (2010). *Informe Anual Departamento de Extranjería y Migración Ministerio del Interior*. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/Informe%20Estimacion%20Poblacion%20Extranjeros%202008.pdf>

Departamento de Extranjería y Migración. (2016). *Migración en Chile 2005-2014*. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/06/Anuario.pdf>



Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York: Oxford University Press.

Gavilán, V. y Tapia, M. (2006). Diagnóstico de los procesos migratorios en el norte de Chile. *Revista Electrónica Parinas II* (2). Recuperado de [http://www.unap.cl/p4\\_inte/site/artic/20060807/pags/20060807194044.html](http://www.unap.cl/p4_inte/site/artic/20060807/pags/20060807194044.html)

González, H. (1998). *Características de la Inserción de Aymaras Chilenos y Bolivianos en el Área de Arica*. Arica: Taller de Estudios Andinos.

González, H. (2013). Los cuidados en el centro de la migración. La organización social de los cuidados transnacionales desde un enfoque de género. *Migraciones*, 33, 127-153.

Hinojosa, A., Pérez, L. y Cortez, G. (2000). *Idas y venidas. Campesinos tarijeños en el norte Argentino*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Hochschild, A. R. (2001). Las cadenas globales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional. En A. Giddens y W.Hutton (Eds.), *El límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 187-209). Barcelona: Tusquets.

Hondagneu-Sotelo, P. y Avila, E. (1997). 'I'm here, but I'm there': The Meanings of Latina Transnational Motherhood. *Gender & Society*, 11 (5), 548-571. doi: 10.1177/089124397011005003.

Leiva, S. (2015). Organización social del cuidado en Bolivia y Chile: Estado y ciudadanía. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, 61-81.

Leiva, S. (2016). *Política Migratoria Chile – Bolivia 2016*. Material no publicado.

Leiva, S. y Comelin, A. (2015). Conciliación entre la vida familiar y laboral: Evaluación del programa IGUALA en una empresa minera en la región de Tarapacá. *POLIS Revista Latinoamericana* 42, 345 - 368. doi: 10.4000/polis.11385.

Leiva, S. y Ross, C. (2016). Cadenas globales de cuidado entre Bolivia y Chile: condiciones laborales de migrantes bolivianas en Tarapacá, manuscrito no publicado.





Lewis, J. (1998). *Gender, social care, and welfare state restructuring in Europe*. Aldershot: Ashgate.

López-Sala, A. y Godenau, D. (2015). En torno a la Circularidad Migratoria: Aproximaciones conceptuales, Dimensiones teóricas y Práctica Política\* *MIGRACIONES* 38, 9-34. DOI: mig.i38y2015.001 9-34

Marchetti, S. (2013). Dreaming Circularity? Eastern European Women and Job Sharing in Paid Home Care. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 11(4), 347-363. DOI: 10.1080/15562948.2013.827770.

Marcu, S. (2009). Inmigrantes rumanas en el servicio doméstico y de cuidados de la Comunidad de Madrid: Estudio cualitativo. *Estudios Geográficos*, 70(267), 463- 489. DOI:10.3989/est-geogr.0474

Marcu, S. (2013). La movilidad transfronteriza de rumanos en España en tiempos de crisis, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71(1), 115-141. DOI:10.3989/ris.2012.01.18.

Martínez, J. y Soffia, M. (2013). Una aproximación descriptiva y sociodemográfica de las mujeres inmigrantes en Santiago de Chile, desde el registro de CIAMI. En V. Correa, I. Bortolotto y A. Musset (Eds.), *Geografías de la espera. Migrar, habitar y trabajar en la ciudad de Santiago, Chile. 1990-2012* (pp. 63-95). Santiago de Chile: Uqbar editores.

Meza, N. (2012). Espacios regionales fronterizos. Escenarios de integración. *Integración y Comercio*, 16(34), 25-32.

Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2015b). CASEN 2013. Trabajo. Síntesis de resultados. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013\\_Trabajo.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Trabajo.pdf).

Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015a). CASEN 2013. Inmigrantes. Síntesis de Resultados. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN\\_2013\\_Inmigrantes\\_01\\_marzo.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN_2013_Inmigrantes_01_marzo.pdf)

Molano, A., Robert, E. y García, M. (2012). *Cadenas globales de cuidados: Síntesis de resultados de nueve estudios en América Latina y España*. Santo Domingo: INSTRAW- ONU Mujeres.



OIM, Organización Internacional de Migración (2006) *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Geneva: International Organization for Migration

Ottonelli, V. y Torresi, T. (2016). Temporary Migration and the Shortcomings of Citizenship. The Case of Female Circular Migration from Romania to Italy. En C. Solé, S. Parella, T. Sordé Martí y S. Nita (Eds.), *Impact of Circular Migration on Human, Political and Civil Rights. A Global Perspective*. (pp. 153-172). Brujas: United Nations University (UNU).

Parella, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora. La triple discriminación*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Pérez Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: El caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social (CES), Colección Estudios.

Pérez Orozco, A. (2007). *Cadenas globales de cuidado. Serie Género, Migración y Desarrollo. Documento de trabajo N° 2*. Santo Domingo: INSTRAW- ONU Mujeres.

Pérez Orozco, A. (2009). Miradas globales a la organización social de los cuidados en tiempos de crisis I: *¿Qué está ocurriendo?* Serie Género, Migración y Desarrollo. Documento de trabajo N° 5. Santo Domingo: INSTRAW - ONU Mujeres.

Pérez Orozco, A. y López Gil, S. (2011). *Desigualdades a flor de piel: Cadenas globales de cuidados. Concreciones en el empleo de hogar y articulaciones políticas*. Navarra: INSTRAW-ONU Mujeres.

Programa de las Naciones Unidas Para El Desarrollo. (2010). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la Igualdad*. Santiago de Chile: PNUD.

Ramos, R. y Urbina, D. (2012). *Percepción de las mujeres inmigrantes usuarias de la pastoral de migraciones Incami-Iquique en cuanto a su vinculación con las redes de apoyo en la región de Tarapacá durante el segundo semestre del año 2011*. (Tesis de Pregrado). Universidad Arturo Prat, Iquique- Chile.

Salazar Parrenas, R. (2001). *Servants of Globalization: Women, Migration and Domestic Work*. Stanford: University Press.



Salazar, C. (2010). Introducción. En C. Salazar, E. Jimenez y F. Wanderley, F. *Migración, cuidado y sostenibilidad de la vida* (pp. 15-21). La Paz Bolivia: Plural Editores.

Sepúlveda, P. (4 de Julio de 2016). Porcentaje de Mujeres que trabaja como asesora del Hogar cae a su nivel más bajo. La Tercera. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2016/07/680-687427-9-porcentaje-de-mujeres-que-trabaja-como-asesora-del-hogar-cae-a-su-nivel-mas-bajo.shtml>

Solé, C., Parella, S., Sordé Martí, T. y Nita, S (Eds.). (2016). *Impact of Circular Migration on Human, Political and Civil Rights. A Global Perspective*. Switzerlad: Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-319-28896-3

Stefoni, C. (2009). Migración, género y servicio doméstico. Mujeres peruanas en Chile. En M.E.Valenzuela y C. Mora Claudia (Eds.), *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente* (pp. 191-232). Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo.

Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En: B. Feldmann-Blanco, L. Rivera, C.Stefoni, M.J. Villa (Eds.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-109). Santiago de Chile: CLACSO /FLACSO / Universidad Alberto Hurtado.

Stefoni, C. (2013). Los cibercafé como lugares de prácticas transnacionales: El caso de la maternidad a distancia. *POLIS Revista Latinoamericana* 12 (35), 211-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200010>

Tapia, M. (2012). Frontera y migración en el Norte de Chile a partir del análisis de los censos de población. Siglos XIX – XXI. *Revista de Geografía Norte Grande*, 53, 177-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022012000300011>

Tapia, M. (2015). Frontera, movilidad y circulación reciente de peruanos y bolivianos en el norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 50, 195-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432015000100010>



Tapia, M. y Chacón, F. (2016). Vínculos transfronterizos: vida, movilidad y comercio en el Barrio Boliviano de Iquique, Chile (en prensa). *REMHU, Revista Interdisciplinar de la Movilidad Humana*, 24.

Tapia, M. y González, A. (2014). Fronteras, Regiones Fronterizas y Migraciones. Entre apertura, integración y cierre. En M. Tapia y A. González (Eds.), *Regiones Transfronterizas. Migración y los desafíos para los Estados nacionales latinoamericanos* (pp. 17-39). Santiago de Chile: RIL editores y Universidad Arturo Prat.

Tapia, M. y Parella, S. (2015). Las regiones fronterizas para el estudio de la migración y la circulación. Un análisis a partir de dos casos ilustrativos. En M. Guizardi (Ed.), *Las fronteras del transnacionalismo. Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile* (pp. 173-206). Santiago de Chile: UTA y Ocho Libros.

Tarrus, A. (2000). Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de "territorio circulatorio". Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 21(83), 39-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13708303>

Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico metodológicas desde la perspectiva de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 15, 53-73.

Triandafyllidou, A. (2011). *Circular migration between the U and its neighbours. A comparative analysis*. Firenze: Robert Schuman Centre for Advanced Studies (European University Institute).

Triandafyllidou, A. (Ed.) (2013). *Circular Migration between Europe and its Neighbourhood: Choice or Necessity?* Oxford: Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199674510.001.0001

Triandafyllidou, A. y Marchetti, S. (2013). Migrant Domestic and Care Workers in Europe: New Patterns of Circulation? *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 11(4), 339-346. DOI:10.1080/15562948.2013.822750



Trifan, R. (2015). *The contribution of Circular Migration to Economic Growth in Developing Countries*. Proceedings of FIKUSZ '15 Symposium for Young Researchers, Obuda University Keleti Faculty of Business and Management, pp. 241-250.

Vertovec, S. (2007). *Circular Migration: the way forward in global policy?* Working papers, Paper 4 International Migration Institute University of Oxford. Oxford: International Migration Institute. Recuperado de <https://www.imi.ox.ac.uk/pdfs/wp/wp-04-07.pdf>

Vianello, F. A. (2013). A Transnational Double Presence: Circular Migration between Ukraine and Italy. En A. Triandafyllidou (Ed.) *Circular Migration between Europe and its Neighbourhood Choice or Necessity?* Oxford: Oxford University Press (pp. 187 - 210) DOI:10.1093/acprof:oso/9780199674510.003.0009

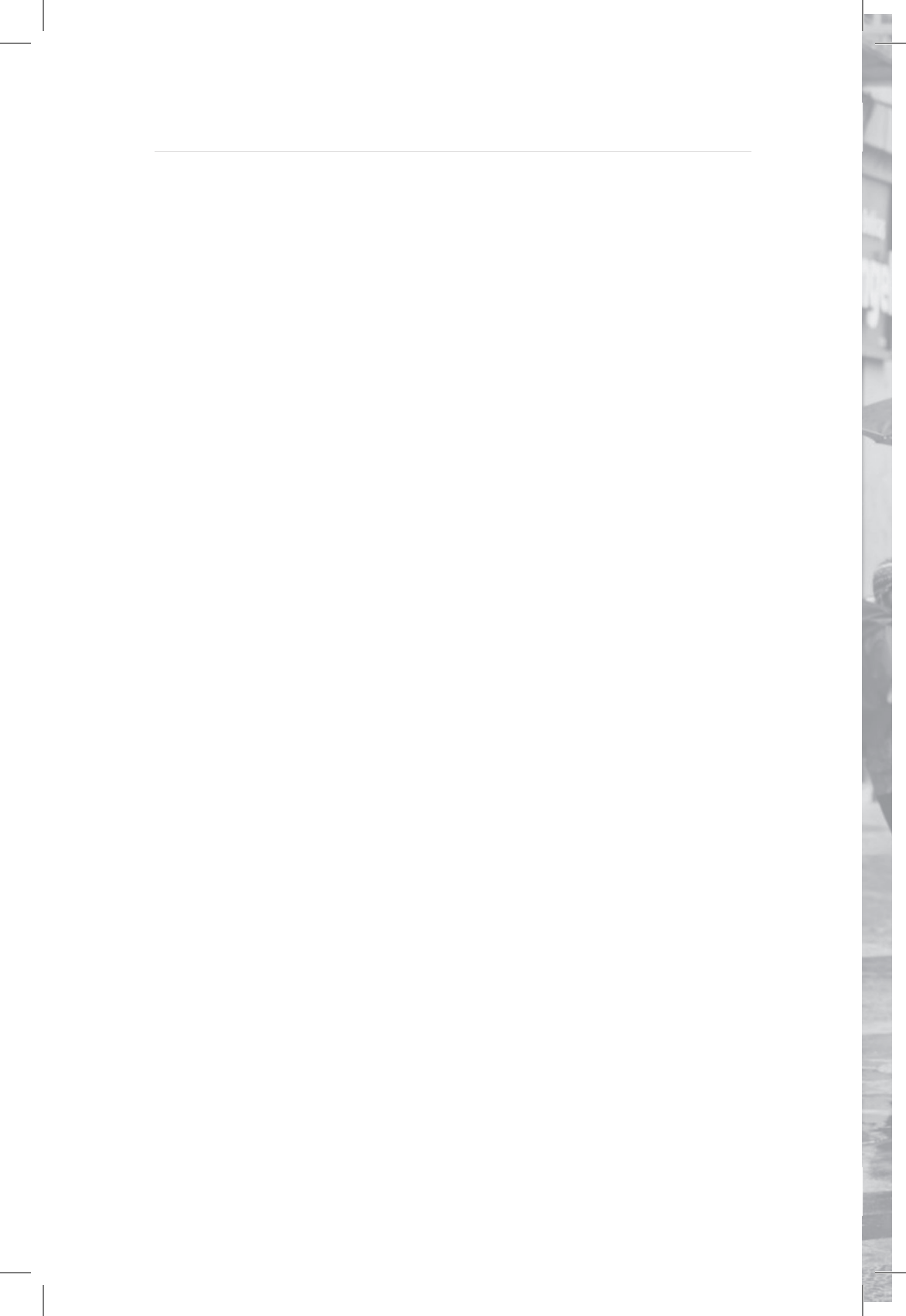
Wanderley, F. (2009). *Crecimiento, empleo y bienestar social. ¿Por qué Bolivia es tan desigual?* La Paz: CIDES-UMSA, Plural Editores.

Wickramasekara, P. (2011) *Circular Migration: A Triple Win or a Dead End*, International Labor Organization. Global Union Research Network. Discussion Paper. N° 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1834762>

Williams, F. (2012). Converging Variations in Migrant Care Work in Europe. *Journal of European Social Policy* (22)4, 363-376. doi: 10.1177/0958928712449771

Yeates, N. (2012). Global care chains: a state-of-the-art review and future directions in care transnationalization research. *Global Networks* (12)2, 135-154. doi: 10.1111/j.1471-0374.2012.00344.x.

Zimmermann, K. (2014). *Circular migration. Why restricting labor mobility can be counterproductive*. Germany: IZA World of Labor. DOI: 10.15185/izawol.1





## CAPÍTULO 6

# LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN

*José Berrios Riquelme\**  
*Viviana Vargas-Salinas\*\**

\*Universidad de Tarapacá, Chile  
\*\*Universidad de Valencia, España.







## INTRODUCCIÓN

Las sociedades modernas son cultural y étnicamente diversas, realidad que en gran parte es consecuencia del fenómeno de la globalización. Sin embargo, esta diversidad no es exclusiva de la modernidad, los seres humanos a lo largo de la historia se han desplazado de manera natural en busca de nuevas y mejores condiciones de vida para su desarrollo. Una prueba de esta búsqueda constante son los permanentes flujos de personas que han cambiado de asentamiento en todas las épocas de nuestra historia y que en la era actual, se desarrollan en la denominada migración internacional. De esta manera, la movilidad humana se constituye como un componente significativo de la realidad demográfica de la época en la que vivimos, ya que durante los últimos siglos, los flujos migratorios han contribuido a la formación y desarrollo cultural de los países modernos. En este sentido, Norambuena (2004) destaca que estos procesos de movilidad humana han tenido una especial importancia en América Latina, región del mundo donde la síntesis de etnias y culturas forman parte de la identidad.

Sociedades diversas hacen que los distintos grupos étnicos multipliquen sus interacciones sociales, en un clima donde cada conglomerado se esfuerza constantemente en especificar y fortalecer sus barreras identitarias. Esta realidad se traduce en una visibilización de las diferencias culturales entre los grupos, las que son vistas como ajenas y exóticas. Desde esta perspectiva, las personas inmigrantes se han convertido en esa gente que se encuentra fuera



de los límites culturales del “nosotros”, puesto que no cuentan con los patrones culturales que se consideran adecuados por el grupo mayoritario para desenvolverse día a día en la sociedad. Por lo tanto, estas personas que no comparten la cotidianidad cultural con el grupo nacional, son constantemente evaluadas y categorizadas en función al grupo de referencia al que pertenecen. Esta situación constituye uno de los principales problemas que se tiene al definir a una persona como migrante, dado que su construcción social, se realiza en base a estereotipos culturales.

Bajo esta perspectiva, donde los distintos grupos socio-culturales se reconocen como extraños, se genera un contexto que dificulta la cohesión social y suscita una sociedad cerrada que no asegura la integración de las personas en situación de movilidad humana. Esto encuentra su explicación en que la mayoría de las veces no existe un interés por saber qué piensa, qué siente o cómo se expresa el otro, lo único establecido en el imaginario colectivo, es que las personas migrantes son las que deberían aprender y aprehender las pautas culturales para desenvolverse en la sociedad.

La situación antes descrita, suele encontrar sus orígenes en que los distintos países no tienden a reconocerse jurídica y socialmente como naciones multiculturales o interculturales, obstaculizando la integración de las personas migrantes. La falta de un autoreconocimiento como nación con diversidad cultural, genera un vacío desde la estructura en la formación para el trato de las personas en situación de movilidad humana y una deficiencia en la promoción de valores tales como igualdad y solidaridad, pero sobre todo, tolerancia y respeto hacia otras culturas. Lo anterior, como señala Stefoni (2011), ha ayudado a construir una visión del migrante como amenaza para el orden social, generando estructuras de discriminación y exclusión que dificultan una real integración desde el respeto a la diversidad.



Frente a esta problemática y mientras el marco socio-jurídico de los países receptores no cambie, será necesario examinar las formas en que se puede favorecer la integración de lo “diferente”. Por consiguiente, más que buscar un método novedoso, se trata de hallar una estrategia de intervención adecuada que permita dar respuesta al desafío socio-cultural de la diversidad, la que debe propiciar el acercamiento, el diálogo, la participación y la comunicación entre las distintas culturas.

Desde esta perspectiva, un avance son las mesas comunitarias entre dirigentes nacionales y migrantes, quienes mediante el diálogo e intercambio de opiniones, han logrado avances en la resolución alternativa de conflictos. Por esto, los espacios comunitarios, como villas, barrios y poblaciones, se han convertido en el escenario propicio para promover la integración social de las personas migrantes, cambiando la mirada de rechazo o reticencia inicial, hacia un reconocimiento de la diversidad cultural. Este paso es clave para una convivencia pacífica, ya que como señala Torres (2006), la convivencia se conseguirá cuando se reconozca a las personas inmigrantes como unos vecinos que aportan desde su diferencia.

Es en este contexto donde se sitúa una propuesta de intervención a nivel comunitario, la que tiene como eje la promoción de los procesos de participación y gestión democrática de los conflictos culturales, se denomina **mediación intercultural** y es una herramienta de intervención social que durante las últimas décadas se ha implementado en distintas partes del mundo. La mediación intercultural es una metodología que permite a los distintos grupos étnicos participar en una comunidad, a través de la promoción de valores en los diferentes actores sociales, permitiendo aceptar, comprender y respetar al otro cultural, elementos esenciales para el desarrollo de la tolerancia y el diálogo intergrupalo.



En Latinoamérica, esta herramienta de intervención se puede calificar como incipiente y casi desconocida en el ámbito de la movilidad humana, principalmente porque la formación de profesionales en mediación tiende a centrarse en otros contextos, por ejemplo en el ámbito jurídico familiar. Es probable, que por esta razón, en la mayoría de los países latinoamericanos no exista un área de mediación especializada en contextos multiétnicos, motivo por el que este capítulo se centrará en describir los rasgos distintivos de la mediación intercultural. Primero, se introducirá el concepto de mediación como piedra angular, luego se dará paso a señalar los elementos de la mediación intercultural, posteriormente se caracterizará el perfil del mediador intercultural y finalmente, se describirán los principales modelos de mediación adaptados a contextos de diversidad cultural.

## **FUNDAMENTOS PARA LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL**

La mediación se define como un proceso donde se propicia la instancia para que dos o más partes, que mantienen una disputa o conflicto, puedan comunicarse con el fin de llegar a un acuerdo que sea satisfactorio. De acuerdo con Calvo y Marreo (2004) y De Armas (2003), son cuatro los principios que sustentan este método de resolución de conflictos:

- 1) Voluntariedad de las partes en la decisión de acceder al proceso y en el acuerdo que se logra al final de éste.
- 2) Control de las partes en el proceso y resultado de la mediación.
- 3) Neutralidad e imparcialidad del mediador o mediadora durante todo el proceso.



- 4) Confidencialidad de todas las personas que participen en el proceso.

En la literatura especializada, distintos son los enfoques que se pueden encontrar sobre la mediación, por ejemplo, Torrego (2000, p. 11) la define como *“un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”*; mientras que para Moore (1995, p. 44) es *“la intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable”*; por otra parte, Vinyamata (2003, p. 17) señala que *la mediación es “el proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación”*.

En base a estas definiciones, se aprecia que la mediación puede tener distintos enfoques, tales como: “método de resolución de conflictos”, “intervención en una negociación” o “proceso de comunicación”. No obstante, todas las definiciones tienen un punto transversal y es que se concibe a la mediación como una función o medio, donde las partes colaboran para resolver la situación que las aqueja.

Ahora bien, al existir diversas formas de concebir la mediación, se tomará la tipología establecida por Cohen-Emerique (1997, 2011) para la resolución de conflictos en contextos de multiculturalidad, quien plantea que existen tres tipos de mediación, cada una con su objetivo propio. La primera es la **mediación preventiva**, la cual tiene como fin facilitar la comunicación y comprensión entre las personas implicadas; la segunda es la **mediación rehabilitadora**, orientada solamente hacia la solución del conflicto y en



lograr un acuerdo entre personas que poseen intereses opuestos; por último, se encuentra la **mediación creativa**, que se caracteriza por transformar la situación conflictiva y focalizar el trabajo en mejorar la relación entre las personas para cambiar la perspectiva con la que se mira el conflicto.

Siguiendo la clasificación presentada, la mediación intercultural se puede ejercer bajo los tres tipos planteados anteriormente. Desde el área preventiva, por ejemplo, mediar cuando un migrante presente dificultades para entender los códigos culturales que se utilizan en el país de acogida o viceversa, cuando un nacional no entienda los patrones comunicativos del migrante; en la rehabilitadora, el que se entiende como una intermediación, un ejemplo podría ser intervenir ante problemas de convivencia en barrios en los que exista una alta multiculturalidad; mientras que en la creativa, se actúa a través del cambio de las normas para transformar los valores sociales de las personas nacionales y migrantes.

De acuerdo con Cohen-Emerique (1997, 2011), la mediación creativa es la más utilizada en la mediación intercultural, puesto que se caracteriza por poseer una metodología enriquecedora para todas las personas que participan en el proceso, debido a que no sólo busca eliminar el conflicto, sino que también se preocupa de repensar las normas situacionales que lo generaron. De este modo, el cambio de las normas y la transformación de los valores, son los puntos centrales por el que se utiliza este tipo de mediación para facilitar la integración de las personas migrantes en contextos de multiculturalidad.

Por lo anterior, la mediación creativa se plantea como la opción óptima a utilizar en contextos multiculturales, por el hecho de que favorece el respeto y la aceptación de las alteridades desde un enfoque intercultural, motivos que la establecen como la herramienta social adecuada para so-



lucionar y evitar conflictos interétnicos. De esta forma, la intervención con una perspectiva intercultural, que es imprescindible en las sociedades modernas, se introduce en la mediación para que las personas o grupos en conflicto, puedan conocer la realidad cultural del otro.

De este modo, la resolución de conflictos enmarcada en la mediación desde esta mirada intercultural, promoverá el conocimiento y el entendimiento de las distintas etnias, permitiendo a las personas manifestar su cultura y apreciar las diferencias culturales, como variaciones de sus propias expresiones culturales. Esta igualdad de condiciones, en lo que respecta al intercambio intercultural, también permitirá generar valores comunes entre los distintos conglomerados, los cuales son necesarios para una real integración a nivel comunitario.

Las razones antes expuestas, llevan a afirmar que la mediación desde el enfoque intercultural, consistirá en adoptar medidas conscientes que promuevan la convivencia en sociedades multiétnicas desde una mirada de ganancias culturales, las que necesariamente tienen que estar acompañadas por un hacer y pensar que permita a las personas ser actores y aprender con los otros desde el respeto cultural.

Es así como los fundamentos de la mediación intercultural se articulan como una herramienta social que buscará una relación dinámica entre culturas, la que sustentará la construcción de imaginarios comunitarios comunes, facilitando la comprensión y aceptación de las diferencias culturales, fortaleciendo las perspectivas comunes, la interacción y la aceptación mutua. Estas características, inherentes al proceso, permitirán entrelazar los espacios puentes y fortalecer las relaciones interétnicas, permitiendo reconocer y aceptar al otro en su identidad cultural, favoreciendo con esto, una convivencia entre culturas basada en el respeto étnico.



## LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Como se ha desarrollado durante el texto, la mediación intercultural permite clarificar las posturas de las partes implicadas, identificando factores que puedan disminuir los conflictos y facilitar las dinámicas comunitarias, Giménez (1997) la define como:

*“una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etno-culturalmente diferenciados”* (p. 142).

Por su parte, Aguado y Herraz (2006, p. 10) señalan que estos procesos de mediación deben *“facilitar la comunicación entre las partes, comprender cómo las diferentes posiciones se construyen en diferentes elementos culturales y traducir los contenidos de las diferencias en términos de un código común”*. Bajo estas conceptualizaciones, se entiende la mediación intercultural como una herramienta de intervención social que no se limita a la resolución de conflictos, sino que también tiene el propósito de mejorar la comunicación en las relaciones humanas por medio del reconocimiento de las alteridades culturales. Por lo tanto y en base a lo expuesto, se definirá la mediación intercultural como: *el proceso comunicativo donde se interrelacionan miradas culturales distintas, con el fin de establecer una convivencia comunitaria basada en el respeto interétnico*. Ante estos antecedentes, surgen las siguientes preguntas ¿Cuáles son las características de esta mediación? ¿Qué modelo de mediación se puede utilizar? ¿Quién debe estar a cargo de este proceso?





Es necesario comenzar explicitando que, cuando se plantea realizar un proceso de mediación en contexto de diversidad cultural, los primeros temas que surgen como propósito a trabajar son: el prejuicio, el racismo, la xenofobia, entre otros. Sin embargo, desde el ámbito intercultural, se propone una intervención que no se enfoque en la situación como un problema o conflicto, sino como una oportunidad para homogeneizar las percepciones en relación a la situación que afecta a la comunidad. Por este motivo, el proceso de mediación intercultural se debe centrar en descubrir los recursos sociales adecuados para construir una identidad socio-cultural común dentro de la comunidad, en un contexto donde el reconocer la diversidad cultural, sea sinónimo de ver las diferencias como complementos que pueden adquirirse a través del intercambio intercultural, posibilitando que tanto los vecinos nacionales, como migrantes, puedan respetar la diferencia. Esto no significa pasar los conflictos comunitarios por alto, ya que sin duda existirán problemas de alguna índole, empero, la idea es que éstos no se deben plantear como el objeto de intervención, debido a que las partes se centrarán en ellos y podrían jugar en contra de ésta.

Al comenzar el proceso, una de las variables a identificar será el imaginario social que los distintos grupos étnicos tienen del territorio donde viven y qué expectativas poseen en cuanto a la convivencia comunitaria, para así centrar el trabajo a realizar teniendo como base las perspectivas de todos los conglomerados.

Otro factor a considerar para facilitar la intervención, es saber las reglas socioculturales con las que se desenvuelven los vecinos en su cotidianidad. Este punto es trascendental en el proceso de mediación intercultural, puesto que conocer las reglas culturales de los conglomerados en interacción, facilitará el establecimiento comunicacional de las relaciones interculturales entre vecinos migrantes y nacionales. Por esto, durante todo el proceso de mediación,



será necesario identificar los distintos significados que le atribuyen las personas al “conflicto”, favoreciendo así, la dinámica social ante la heterogeneidad cultural de los participantes.

Una de las ventajas de abordar una situación bajo este enfoque, es que la problemática se transforma en una oportunidad para el diálogo, deconstruyendo el conflicto y proyectándolo con un nuevo significado, en el cual todos compartan la misma interpretación. En este aspecto, García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo (2012), exponen que los conflictos son inherentes a las relaciones sociales, aunque lo importante es abordarlos desde una postura democrática, donde es necesario que éstos no se visualicen como un problema al realizar una mediación, por el hecho de que este es un proceso que se caracteriza por proyectar un espacio de comunicación entre las partes, buscando vías de comunicación a través del diálogo, flexibilizando las posturas y logrando acuerdos sobre valores compartidos.

Lo anterior es un aspecto esencial para trabajar en la construcción de un imaginario colectivo de comunidad, donde personas nacionales y migrantes puedan interpretar de la misma manera los respectivos códigos culturales, facilitando así, la construcción de una cultura comunitaria común. Esta comprensión de los códigos interculturales, se entenderá como la comunicación entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales, donde este “entenderse”, no será sólo por compartir una lengua, sino que también por comprender los códigos paralingüísticos como gestos, entonación, proxemia, entre otros, para llegar a una comprensión cabal de ese otro cultural (Gudykunst, Ting-Toomey y Chua, 1988; Rodrigo, 1999). Desarrollar esta competencia comunicacional, ayudará a que los vecinos puedan entenderse sin la necesidad de un tercero y hagan frente a los malos entendidos, lo que lleva a afirmar que la comunicación es la piedra angular dentro del proceso de mediación. Por lo tanto, el objetivo general de la Mediación



Intercultural que se propone, es propiciar una convivencia intercultural que se base en una visión de comunidad compartida, teniendo como eje la comunicación entre la heterogeneidad de las culturas presentes.

## **LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y LOS MODELOS DE MEDIACIÓN**

Los conflictos interculturales pueden surgir en variados contextos, por lo que es necesario analizar los modelos de mediación más conocidos en el mundo occidental, de éstos, tres son los con mayor renombre por la forma en que abordan el proceso. Primero, se analizará brevemente la escuela de Harvard, la que trabaja con el problema y en el contenido de éste; luego se encuentra la escuela Transformativa, la que se centra en el proceso en sí; y posteriormente, la escuela Circular-Narrativa, orientada hacia el contenido del problema y el proceso.

La importancia de analizar estos tres modelos, recae en que cada escuela entrega un significado distinto al conflicto a solucionar por la mediación, por lo que cada una de éstas plantea distintas formas en las que se aborda el proceso.

El conocimiento de estos tres modelos de mediación intercultural es interesante, dado que permite evaluar la aplicación de uno u otro según el ámbito de acción. Junto con esto y dependiendo la realidad y necesidad de cada caso, podrían implementarse dos o más modelos de forma complementaria si es que el equipo de trabajo lo estima conveniente.

### **a) EL MODELO DE HARVARD**

Este modelo de la escuela de negociación de Harvard fue propuesto por Fisher y Ury en 1981 (Fisher, Ury y Patton, 1991) y es denominado también como *modelo di-*



*rectivo o modelo tradicional lineal.* Se caracteriza por ver los conflictos como negativos y buscar su solución a través de un mediador neutral, quien ayudará a las partes implicadas a encontrar un acuerdo.

Según la escuela de Harvard, el conflicto es un problema que es necesario eliminar para que las partes sigan en normal funcionamiento y mientras esto no suceda, la posibilidad de llegar a un acuerdo será nula, de esta forma, encontrar un acuerdo es el punto central de esta escuela. Por consiguiente, la mediación se considerará exitosa cuando se logra un acuerdo que beneficia a todas las partes implicadas.

Cabe agregar que el enfoque entiende el proceso de comunicación de manera lineal, es decir, cada parte implicada desarrolla su percepción del problema y la otra parte decide si escuchará o no, por esta razón, una de las funciones del mediador es facilitar la comunicación entre los implicados mediante preguntas abiertas, evitando los interrogatorios cerrados.

En medio del proceso de mediación, se tendrá que evitar que las personas retrocedan a la discusión sobre la situación inicial, debido a que esto puede reavivar y empeorar aún más el "conflicto". Por esto es imprescindible que el profesional tenga la capacidad de extraer claramente los intereses de cada parte, permitiéndoles explicar a cada una y de forma clara, cómo quieren que estos intereses sean satisfechos. Para favorecer este proceso, se hace necesario entrevistar a las partes por separado para conocer los verdaderos intereses y necesidades de cada uno. En este aspecto, el mediador o mediadora, debe poseer la capacidad de encontrar los puntos comunes de las partes para facilitar un acuerdo, buscando varias opciones y proyectándolas a futuro, con el fin de encontrar una visión que pueda ser compartida y aceptada por todos los participantes del proceso.



En síntesis, el modelo de Harvard posee una metodología enfocada en la solución de problemas, caracterizado por ser un proceso de mediación estructurado, donde el conflicto se observa como opciones incompatibles entre las partes. La tarea del mediador será facilitar la comunicación, centrando su intervención en la situación conflictiva, disminuyendo las diferencias, superando disputas y logrando acuerdos.

Como crítica a este modelo, se plantea que el mediador se centra en la resolución del problema, llevando a que el proceso pueda convertirse en directivo, relegando la autonomía de las partes en la resolución de la situación. También existe la posibilidad de lograr un “no acuerdo”, es decir, se adquiere un acuerdo por compromiso más que por querer cambiar la situación, por lo tanto, el “no acuerdo”, llevaría a un contexto de pacto momentáneo que podría derivar en un conflicto mayor en cualquier momento.

## **b) LA ESCUELA TRANSFORMATIVA**

La escuela de mediación transformativa fue iniciada por Robert Baruch Bush y Joseph P. Folger en 1994 (Baruch y Folger, 1996), este modelo también es llamado *no directivo*. El elemento central de esta escuela es transformar las relaciones de las partes implicadas, para esto, el mediador o mediadora se concentra hasta en el más mínimo detalle –pudiendo ser interrogantes, relatos, desafíos– e identificando oportunidades para la transformación, considerando no sólo aquellos puntos que coinciden, sino que también aquellos que son divergentes. Así, al no centrarse en la solución de problemas, la transformación de cada persona cobra importancia redescubriendo sus habilidades y estableciendo una postura de aceptación hacia las otras partes, lo cual lleva a señalar que este tipo de mediación *“contiene un potencial específico de transformación de las personas al ayudarlas a lidiar con las circunstancias difíciles y a salvar las diferencias*



*humanas en medio del mismo conflicto*" (Baruch y Folger, 1996, p. 21).

De esta forma, el modelo apunta hacia una cultura de la mediación como herramienta democrática que va más allá de superar una circunstancia concreta. Esta transformación se lleva por medio de un crecimiento moral de las personas, el que se obtiene a través de dos conceptos claves: la revalorización y el reconocimiento.

Se entenderá por **revalorización** cuando una persona *"recupera la calma y la claridad, adquiere confianza, capacidad organizativa y poder de decisión y, por consiguiente, obtiene o recobra cierto sentido de su fuerza como para asumir el control de la circunstancia"* (Baruch y Folger, 1996, p.135). De este modo, una persona se siente revalorizada porque va tomando conciencia de su propio valor y de su capacidad para resolver conflictos, hecho que la llevará a comprender la situación en la que está enmarcada, sus principales intereses y lo más importante, tomar conciencia de si quiere participar en un acuerdo de mediación.

De forma complementaria, el **reconocimiento** consiste en desarrollar la empatía entre los participantes de la mediación. El valor esencial recae en el participante que desarrolla el reconocimiento para que pueda comprender la situación del otro. Baruch y Folger (1996, p. 140) señalan que *"las partes llegan al reconocimiento cuando eligen voluntariamente abrirse más, mostrarse más atentas y empáticas y más sensibles a la situación del otro"*. Alcanzar este logro, aumentaría la disposición de las personas a relacionarse con mayor comprensión y respeto dentro del proceso de mediación. La forma de desarrollar el reconocimiento es ahondando en las percepciones de las partes implicadas, enfocando en el imaginario que tienen sobre los hechos y circunstancias que han desembocado en el conflicto. Se recomienda escuchar las narrativas de



los eventos pasados y buscar posibles escenarios en los que cada parte entienda y considere la perspectiva del otro.

En este enfoque, el conflicto se aprecia como una oportunidad para el crecimiento personal. La forma de abordar la situación será la transformación de las partes involucradas en dos dimensiones del crecimiento moral, la revalorización y el reconocimiento. Se plantea que será una forma productiva de utilizar los conflictos mediante la transformación de los individuos que propiciará el crecimiento comunicacional de las personas.

Aunque mediante este enfoque se puede resolver el problema, éste no se centra en mejorar la situación, sino que su fin es ayudar a las personas a encontrar su valor personal para que así puedan transferir estos conocimientos a su diario vivir. También, se destaca que defiende la autonomía de las personas en la adopción de decisiones, sin que el profesional ejerza influencia sobre ellas. El mediador o mediadora que actúa bajo este enfoque, no trata de estructurar las soluciones, razón que lleva a que este modelo también se denomine “no-directivo”.

En resumen, este modelo tiene una metodología que busca transformar las relaciones, el conflicto se aprecia como algo humano y como una oportunidad que propicia el crecimiento moral de los participantes. Su objetivo es cambiar a las personas, por lo tanto, éstas serán el foco del proceso de intervención.

### **c) MODELO CIRCULAR NARRATIVO**

La mediadora y profesora de la Universidad de California, Sara Cobb, a principios de los años 90 propone el modelo circular narrativo (Cobb, 1991). Este modelo se centra en el intercambio de información de las partes implicadas, poniendo énfasis en sus relaciones para lograr un acuerdo en base a la comunicación e interacción de los participan-



tes, motivo que lleva a que la comunicación sea el elemento central desde este enfoque, abarcando los contenidos del conflicto y las relaciones como un conjunto.

En lo referente al conflicto, el enfoque narrativo lo establece como un proceso mental que se construye por las partes en disputa, por eso el trabajo del mediador o mediadora, va dirigido a descubrir los discursos que se contradicen en las historias narradas por los participantes. Esta tarea tendrá como objetivo enfocar el trabajo hacia el cambio de la percepción conflictiva de la situación que se ha identificado y así favorecer una comunicación cooperativa.

La narrativa de cada participante tiene una estructura formada por una secuencia temporal de hechos, reconociendo un argumento que le dará coherencia a éstos, en el que también se encontrarán personas que representarán distintos roles subyacentes a la historia. El modelo considera que cada uno de estos elementos son parte de la crónica y pueden transformarse en un “acceso” para modificar las narrativas con las que ambas partes han llegado a la mediación.

Este modelo divide el proceso de mediación en cuatro etapas. Antes de ejecutarlas, primero se realiza la premediación, en la cual se explica las características del proceso y explicita la confidencialidad que adquiere el profesional en todo momento.

- 1) **Primera fase - Reunión pública o conjunta.** Durante los primeros minutos de la sesión se realiza el “encuadre”, situando a los participantes en la mediación, especificando las reglas como: todos pueden participar, no se puede interrumpir a otra persona mientras está interviniendo, la asistencia es voluntaria, resaltar la confidencialidad en todo el proceso, entre otras.





- 2) **Segunda fase - Reuniones privadas.** En cada reunión, las personas implicadas tendrán que definir de la forma más clara posible el problema. En esta fase la labor del mediador o mediadora estará centrada en preguntas que describan y acoten el problema, las que lleven a la eliminación de las generalizaciones. El profesional deberá resumir la historia contada por cada participante, explicando de forma clara el problema y utilizando palabras claves. Posteriormente se indagan cuáles son los escenarios que les gustaría a los participantes, qué estarían dispuestos a realizar para dar solución a la problemática y qué es lo que se ha hecho.

Las reuniones personales fueron pensadas para que cada parte implicada en la mediación pudiese explicar su versión de la historia, evitando así la influencia de otras personas en su discurso. Esto encuentra su fundamento en que cuando las partes llegan a la mediación, suelen estar con posturas opuestas donde se acusan mutuamente.

- 3) **Tercera etapa -Reunión interna del equipo.** Este es el momento donde la persona a cargo de la mediación debe reflexionar sobre las historias expuestas durante un período determinado. Si el mediador o mediadora es la única persona responsable del proceso, se recomienda tomar el tiempo de todas maneras para evaluar la situación; ahora bien, si es un equipo el que está interviniendo, cada uno de los integrantes deberá dar su punto de vista. Realizada la reflexión por parte del equipo profesional sobre los hechos planteados, se construye una historia alternativa que se propondrá a los participantes, para que esta historia pueda tener éxito, será necesario



que todas las partes implicadas cuenten con un buen posicionamiento en el escenario final de la propuesta.

2) **Cuarta etapa – Reunión pública o conjunta.**

En esta última fase se trabaja con ambas partes como al comienzo del proceso, por primera vez en toda la mediación se intenta trabajar explícitamente en el acuerdo. Los pasos en esta etapa son: narrar una historia alternativa, construir un acuerdo y escribir un acuerdo provisional.

Dentro de todo este proceso de mediación, cobrará importancia el cuidado del mediador o mediadora en identificar las “palabras claves” de las narraciones, porque éstas permitirán descifrar el contexto simbólico de la situación. Estas palabras servirán como puerta de entrada para descifrar las narrativas de las partes implicadas. Para saber que palabras pueden ser consideradas como “claves”, se recomienda prestar atención al contenido emocional y la frecuencia con las que éstas son utilizadas en las narrativas.

En síntesis, este es un modelo que utiliza una metodología de reflexión y cambio en el sistema de comunicación. El conflicto que origina la mediación es un proceso derivado de la percepción del individuo, por lo que habrá que enfocar el trabajo en crear un nuevo escenario mediante la comunicación.

Es aventurado señalar cuál de estos modelos es el mejor, principalmente porque cada uno tiene sus características propias, por lo que será tarea del mediador o mediadora, encontrar el que se adapte de mejor manera a la situación que está viviendo la comunidad. Junto con esto, la perspectiva de la intervención estará determinada por las necesidades específicas de cada conglomerado migrante, sin embargo, sería interesante que a futuro pudiese definirse un esquema de trabajo que pueda ocuparse trans-



versalmente, pero hasta que eso no ocurra, estos modelos pueden considerarse como guías que pueden adaptarse a situaciones de diversidad cultural.

Como ha quedado en evidencia, dentro de los beneficios que podemos encontrar en la mediación intercultural, se destaca la creación y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios entre migrantes y nacionales, mientras que al mismo tiempo, facilita la comunicación y propicia la integración en un contexto comunitario.

En consideración con lo expuesto, la persona que guía la Mediación Intercultural no tiene que ignorar los conflictos, sino que debe re-pensarlos y transformarlos en la excusa para reunir a la comunidad y propiciar el diálogo entre las partes afectadas. Esta forma de afrontar los puntos en discordia, se debe plantear como una oportunidad para lograr acuerdos que promuevan el entendimiento de los diferentes códigos culturales. Por lo tanto, la figura del **mediador o mediadora intercultural** se convertirá en un factor esencial en la adquisición de herramientas comunitarias y competencias sociales que faciliten la integración social de los migrantes.

## El mediador intercultural

El mediador o mediadora intercultural, es la persona que actúa de enlace entre las partes en el proceso de mediación, Belloso (2003, p. 13) lo define como:

*“...un profesional formado en inmigración, interculturalidad y mediación, que desarrolla su labor de intermediación entre la población inmigrante y los servicios sociales, y más en general entre los inmigrantes y las instituciones, entidades y recursos, públicos y privados, así como entre la población extranjera y la autóctona de los municipios o barrios. Se trata de un especialista en mediación*



*comunitaria en contextos de multiculturalidad, de un puente y enlace que facilita a esas partes a acercarse, conocerse, relacionarse, etc.”.*

La función principal de esta persona no es entregar soluciones, sino que favorecer un entendimiento común de las partes sobre el caso en cuestión, acompañándolas en la proyección de un escenario donde todos trabajen por un objetivo común. De acuerdo con Llevo y Garreta (2013), las funciones de las personas que realizan la mediación intercultural son: facilitar la inserción, crear vínculos y redes sociales, mediar en los conflictos, sensibilizar a la sociedad de acogida, entre otros.

Además, un mediador o mediadora deberá contar con habilidades personales como comprender e interpretar los comportamientos, trabajar en la disminución de los estereotipos, tener capacidad de escucha, entre otros. Bowling y Hoffman (2000) señalan que estas capacidades personales del mediador pueden ser determinantes durante el proceso de mediación, por lo mismo, es necesario distinguir entre los dos tipos de mediadores interculturales que se pueden encontrar en una comunidad.

Según Petitclerc (2007), en una comunidad puede haber dos tipos de mediadores: los profesionales y los naturales. Una diferencia importante entre ambos es que el primero podría generar desconfianza en la comunidad cuando éste es reconocido como parte de un equipo y es remunerado; mientras que los segundos, han ejercido y ejercen la mediación de manera espontánea, por lo que ya cuentan con el reconocimiento de la comunidad como líderes. A favor del segundo tipo de mediación, el autor señala que tiende a ser valorizada por ser una actividad voluntaria y sin remuneración, pese a esto, aunque la actividad del mediador natural debe ser valorada por la espontaneidad con la que surge, no tiene que confundirse y tampoco reemplazar a un mediador o mediadora profesional ¿Por qué? Principalmente



porque si la persona a cargo de la mediación es un líder natural, ya sea nacional o migrante, aunque trate de ser imparcial, llevará la negociación desde su mirada cultural, por lo que podría favorecer a su colectivo sin querer hacerlo. En este sentido, Castaño, Martínez y Chicón (2006), argumentan que la formación en mediación es necesaria, puesto que no se puede dejar esta tarea a una persona que posee características personales “naturales” para guiar este proceso. En la misma línea, Llevot y Garreta (2013), agregan que se necesita de profesionales formados que ayuden en la mediación, debido a que ésta les brinda técnicas y habilidades que serán esenciales en situaciones determinadas.

Bajo este razonamiento, se puede afirmar que ejercer la mediación intercultural sin la adecuada preparación metodológica, podría desencadenar o terminar de instaurar los conflictos dentro de una comunidad, por estos motivos, un mediador debe instruirse para adquirir las cualidades que lo facultarán para realizar un buen trabajo en terreno.

Con respecto a las habilidades de las personas que trabajarán en ámbitos de diversidad cultural, será necesario que tengan una capacidad de análisis y de reflexión profunda sobre las propias actitudes hacia las personas en situación de movilidad humana. También, deberán estar preocupados por actualizarse de forma constante en lo que respecta a técnicas de organización, comunicación y solución de conflictos. En la intervención, estas personas tendrán que basar su trabajo en el desarrollo del capital social y cultural de la comunidad, reconociendo a cada cultura en igualdad de condiciones desde sus particularidades identitarias. En virtud de esto, la figura del mediador intercultural tiene que apuntar a convertirse en un actor esencial en la adquisición de herramientas y competencias sociales que faciliten la integración social de los inmigrantes.



Aunque se han mencionado algunas características que debe poseer un mediador intercultural, es necesario establecer un concepto que permita avanzar hacia una definición de cómo se entenderá este profesional, por lo que los conocimientos y competencias profesionales, parecen ser un punto adecuado para comenzar.

La primera característica de un mediador es su papel neutral durante el proceso (Castaño, Martínez y Chicón, 2006), al mismo tiempo que necesita conocer el funcionamiento de las instituciones y comprender la cultura de origen y de acogida para explicar las intervenciones (Nigris, 1999). Sumado a lo anterior, el mediador tendrá que cuidar la forma en que se expresa para no construir dos categorías sociales, sino que una identidad vecinal que identifique un “nosotros” comunitario. En base a esto, será responsabilidad del mediador: crear una atmósfera de confianza, trabajar en la comunicación asertiva entre las partes, promover la toma de decisiones democráticas y trabajar con las construcciones sociales mediante una visión de objetivos compartidos dentro de la comunidad.

El mediador o mediadora, deberá analizar cada situación como una oportunidad para el cambio, promoviendo y destacando el lado positivo de la situación, el cual será ver el conflicto como una forma de llegar a acuerdos y avanzar en la convivencia cultural. Esto quiere decir que el enfoque no es ignorar los conflictos, sino que éstos deben ser pensados y abordados como una oportunidad para el diálogo entre las distintas etnias que permita encontrar una solución democrática al conflicto. En terreno, el mediador o mediadora deberá redefinir las palabras que son usadas indistintamente por nacionales y migrantes, para que ambos conglomerados entiendan lo mismo y puedan expresarse en igualdad de condiciones.

En base a lo planteado, a continuación se recomienda la formación que requiere un mediador de estas características



para el desempeño de su labor. Primeramente, Aguado y Herraz (2006) y también García (2003), proponen que, para la mediación intercultural, hay que considerar los siguientes aspectos en la formación de profesionales dedicados a esta área:

- \* Adquirir conocimientos sobre las relaciones inter-étnicas.
- \* Desarrollo de actitudes que permitan afrontar la situación de convivencia intercultural.
- \* Comprender el objetivo de la sociedad intercultural.
- \* Apuntar hacia la concepción del conflicto de una forma satisfactoria para todas las partes.
- \* Conocer cómo se gestan los procesos de identificación y construcción de la identidad cultural, formación de estereotipos y prejuicios.
- \* Conocimiento de los grupos culturales en contacto.
- \* Conocimiento del contexto comunitario, así como de los recursos disponibles.
- \* Técnicas de resolución de conflictos.
- \* Competencias comunicativas.

En este planteamiento, se destaca que el mediador o mediadora, es una persona que conoce los patrones culturales de todas las partes implicadas, así como el lenguaje verbal y el no verbal, para así cumplir la función de puente comunicacional en donde hasta el más mínimo gesto, se considerará como clave dentro del proceso de comunicación. Por lo que será esencial que la persona a cargo de la mediación cumpla los siguientes requisitos:



- a) Ser un puente de comunicación entre personas, asociaciones e instituciones.
- b) Poseer una formación en mediación intercultural que considere una sólida base teórica sobre movilidad humana, así como el entrenamiento en habilidades de comunicación intercultural.
- c) Tener habilidades personales y una predisposición a seguir aprendiendo nuevas capacidades emocionales para hacer frente a los conflictos.

Estos puntos cobran importancia porque la mayoría de los problemas generados en contextos de diversidad cultural, se dan por malos entendidos en el proceso de comunicación, por lo que el mediador debe reconducir la interacción y hacer que las partes se escuchen. De Armas (2003) señala que un buen nivel de comunicación, puede llegar con facilidad a la base de los conflictos para trabajar sobre ellos. Por esto, propender un buen nivel de comunicación en la mediación será importante, no sólo para clarificar el conflicto, sino que también para fomentar una interacción adecuada. Si no están las instancias para la comunicación, el mediador debe ser el cerrajero que abra las puertas que faciliten el diálogo intercultural. Es menester destacar, que esta persona por ningún motivo debe transformarse en un traductor lingüístico, sino que debe erigirse como un traductor cultural que apoye la creación de una identidad colectiva, la cooperación y el desarrollo de competencias interculturales.

En resumen, el profesional de la mediación tiene que convertirse en un agente de cambio para emprender acciones innovadoras (Llevot y Garreta i Bocacha, 2013), poniendo énfasis en dar a conocer los códigos culturales y cómo el desconocimiento de éstos, afectan en los hechos de segregación que vulnerabilizan a las personas en situación de movilidad humana que se encuentran en su proce-





so adaptación a la sociedad. Por lo anterior, esta persona tendrá que actuar prudentemente, demostrando empatía en situaciones complejas, formulando preguntas de forma clara, pero sobre todo, tendrá que escuchar a todas las partes por igual, manteniendo una posición neutral ante los hechos.

Un aspecto a destacar, es que el mediador o mediadora intercultural, tendrá que ser capaz de transferir sus conocimientos a los actores de la comunidad, para que de esta manera, las comunidades puedan resolver por sí mismas los conflictos culturales que surjan a futuro. Del mismo modo, será importante que sepa articular redes con el entorno institucional que rodea a la comunidad: policía, servicios de salud, municipio, colegios, entre otras instituciones.

Por último, para pavimentar el camino hacia una intervención exitosa, el mediador o mediadora, tendrá que tratar de equilibrar la igualdad de poderes entre los conglomerados, propiciar la expresión de las distintas culturas para que se valoren las respectivas identidades y se abran las miradas que comprendan y redefinan la alteridad desde una mirada intercultural.



## **CONCLUSIÓN**

El presente capítulo planteó la mediación intercultural como una propuesta de intervención que favorece la integración de las personas migrantes. Propone la mediación como una forma adecuada de abordar los conflictos que puedan generarse en contextos de diversidad cultural, interviniendo tanto con la población nativa como con la migrante. Es importante esta distinción, debido a que si se trabaja sólo con migrantes se corre el riesgo de promover la segregación de estas personas, puesto que se les estigmatiza porque se crea en la comunidad el imaginario de que existe un vecino distinto al “nosotros”. Desde una aproximación intercultural, esta propuesta de mediación consiste en alcanzar un contexto social que permita una integración comunitaria que aune visiones entre vecinos migrantes y nacionales.

En consecuencia, la mediación intercultural permite la participación de todos en la construcción de un proyecto en conjunto, mediante la redefinición de conceptos que ayudarán a conocer otras culturas y establecer una comunicación efectiva. De esta manera, la mediación aparece como una herramienta valiosa en el mejoramiento de la interacción y comunicación para elaborar una cultura compartida, la cual permitirá mitigar los conflictos, permitiendo instaurar una cultura de la convivencia y respeto.

Esta perspectiva, que permite reconocer y valorar los distintos perfiles socio-culturales, permitirá generar un diálogo intercultural que será el pilar básico para la creación de una comunidad con diversidad cultural y con sentido de pertenencia común, puesto que cuando se deje de ver a las



personas migrantes como “otros”, se estará en presencia de una verdadera interculturalidad.

Este proceso de cambio intercultural que será constante, exigirá personas preparadas para este desafío, por lo que la figura del mediador intercultural se hace necesaria para incrementar la capacidad de los actores sociales frente a un posible “conflicto” cultural. De esta forma, las personas a cargo de la mediación intercultural, contribuirán al desarrollo de comunidades con una visión consciente del proceso de transformación social actual.

En cuanto a la puesta en práctica de la mediación, el mediador debe poseer la cualidad de analizar los casos para fortalecer las relaciones comunitarias, para esto el modelo narrativo sería útil; ahora bien, si las personas sólo están interesadas en llegar a un acuerdo, el modelo de Harvard aparece como el indicado; en cambio, si buscan una transformación interna, el modelo transformativo sería el óptimo. Como se aprecia, la persona a cargo de la mediación debe acompañar a la comunidad de manera que ellos escojan libremente los alcances del proceso, adaptando la metodología de actuación según los requerimientos de los participantes. Por lo tanto, la figura del mediador intercultural debe convertirse en un actor esencial en la comunidad para la adquisición de herramientas y competencias sociales que faciliten la integración social de los migrantes, empoderándolos con un capital social y cultural, que facilite su inserción social.

En base a lo expuesto, la mediación intercultural aparece como una metodología catalizadora a utilizar por los actores sociales que intervienen en contextos multiétnicos. Por esta razón, la instauración y reconocimiento del mediador intercultural en organismos públicos y comunidades es necesaria para contribuir en el desarrollo de los nuevos procesos sociales.



El contexto socio-demográfico que presentan los países receptores de migrantes justifica la creación de este tipo de programas de mediación, más que por la posibilidad de solucionar un conflicto, por la oportunidad de enriquecimiento del capital social de la comunidad mediante el diálogo participativo. El tipo de trabajo que se propone bajo esta definición intercultural propicia la integración de las personas migrantes y a la vez, permite el crecimiento de la cultura de acogida y la cultura foránea, debido a que el trabajo bajo este modelo entrelaza los espacios puente, fortalece las relaciones interétnicas y plantea una convivencia entre culturas basada en la aceptación y el reconocimiento de la contribución de cada cultura desde su particularidad.

Finalmente, se destaca que la mediación intercultural también puede ser utilizada en otros contextos, como salud y educación, por mencionar algunos, pero siempre deberá tener el objetivo de convertirse en una función comunicativa entre ciudadanos, y entre éstos y los organismos públicos. Aportará clarificando posturas y suscitando acuerdos, dado que la gestión en conjunto de todos los implicados y una comunicación eficiente, será la base de toda mediación intercultural.



## BIBLIOGRAFÍA

—Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

—Aguado, T. y Herraz, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, 6, 3-12.

—Baruch, R.A. y Folger, J.P. (1996). *La promesa de Mediación*. Barcelona: Granica.

Belloso Martín, N. (2003). Inmigrantes y mediación intercultural. *Cuaderno electrónico de filosofía del derecho*, 7, 1-22.

Bowling, D. y Hoffman, D. (2000). Bringing Peace into the Room: The Personal Qualities of the Mediator and Their Impact in the Mediation. *Negotiation Journal*, 16, 5-28.

Calvo, P. y Marreo, G. (2004). La mediación: técnica de resolución en contextos de conflictos en escolares. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 35-48.

Castaño, F.J.G., Martínez, A.G., y Chicón, R.M. (2006). Comprender y construir la mediación intercultural. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6, 13-27.

Coob, S. (1991): Einsteinian practice and Newtonian discourse: Ethical crisis in mediation. *Negotiation Journal*, 7(1); 87-102.

Cohen-Émerique, M. (1997). La négociation interculturelle phase esentielle de l'integration des migrants. *Hommes&Migrations*, 1208, 9-23.

Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social*. París: Presses de l'EHESP.

De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136.

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.



Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1991). *Getting to YES: Negotiating agreement without giving*. Boston: Houghton Mifflin.

García, R. (2003). La educación intercultural como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro. En A. Sales, y R. García López (Eds.), *Programas de educación intercultural* (pp. 42-63). Bilbao: Desclée de Brouwer.

García-Longoria, M. y Sánchez, A. (2004). La mediación familiar como forma de respuesta a los conflictos familiares. *Portularia*, 4, 261-268.

García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24(2), 207-217.

Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista Migraciones*, 2, 125-159.

Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., y Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. London: Sage.

Jensen, M. F. (2010). *Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria chilena*. Serie Investigaciones N° 7 ALAP. Río de Janeiro: Ediciones Trilce.

Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Quebec: Gaetan Morin.

Llevot, N. (2011). La mediación intercultural en España. En M. Fiorucci y M. Catarci (Eds.), *Immigrazione e intercultural in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte e esperienze a confronto* (pp. 134-150). Milano: Unicoplo

Llevot, N. y Garreta i Bochaca, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista internacional de sociología*, 71,167-188.

Martínez de Miguel, S. y Escarbajal, A. (2009). La mediación intercultural dirigida a las personas migrantes. *Mediaciones sociales*, 4, 159-187.

Moore, C.W. (1995). *El proceso de la mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.

Nigris, E. (1999): L'analisi delle inserviste: le inserviste agli operatori. En G. Favaro y E. Nigris (Eds.), *La mediazione e i me-*



*diatori*. Dossier di ricerca. U. O. Formazione e deleghe regionali in materia di servizi social, Settore alle Politiche Sociali. Regione Lombardia. Provincia di Milano.

Norambuena, C. (2004). Chile y sus nuevos inmigrantes: ni acogidos ni rechazados. *Revista Universitaria*, 85(8).

Pérez, F. T. (2006). La inserción urbana de los inmigrantes y su participación en la ciudad. En C. Simó y F. Torre (Eds), *La participación de los inmigrantes en el ámbito local* (pp. 91-132). Valencia: Tirant lo Blanch.

Petitclerc, J.M. (2007). La mediación social. En J. García Castaño (Ed.), *Lecturas para mediación intercultural: comprendiendo y construyendo la mediación intercultural* (pp. 121-132). Granada: Laboratorio de estudios interculturales, Universidad de Granada.

Rex, J. (1995). La metrópoli multicultural: la experiencia británica. *Antropología: revista de pensamientos antropológicos y estudios etnográficos*, 9, 21-45.

Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Romero, C. G. (2002). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo. En Universidad de Granada Laboratorio de Estudios Interculturales (Eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas* (pp. 627-643). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Bianco, L. Rivera Sánchez, C. Stefoni, y I. Villa Martínez (Eds.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-109). Quito: CLACSO-Flacso-U. Alberto Hurtado.

Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual de formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Piadós.







**CAPÍTULO 7**

**REFLEXIONES SOBRE  
LA FIGURA DEL EXTRANJERO  
Y LA CUESTIÓN  
DE LA INTEGRACIÓN  
DESDE UNA MIRADA  
INTERCULTURAL<sup>1</sup>**

*Claudio Bolzman*

Escuela de Trabajo social, Universidad de Ciencias  
Aplicadas de Suiza Occidental (HES-SO/Genève)





## INTRODUCCIÓN

Las políticas de integración parten de la idea de que existe una brecha entre los inmigrantes percibidos como extranjeros y los nacionales. Justamente, unos de los objetivos centrales de las políticas de integración, es desarrollar mecanismos que permitan un acercamiento entre los inmigrantes y los nacionales. En otros términos, se trata de permitir que los inmigrantes adquieran progresivamente un espacio legítimo en las sociedades de residencia, de tal modo que dejen de ser percibidos y de percibirse como extranjeros.

Pero trabajar con este objetivo, significa tener una concepción más o menos explícita de lo que es la alteridad. De hecho, la búsqueda de la reducción de la alteridad supone que existe un diagnóstico de lo que es la alteridad. Entonces, es importante interrogarse de manera explícita sobre cuáles son esas concepciones de lo que significa la condición de extranjero.

De esta forma, variadas son las concepciones de este fenómeno, por ejemplo, para los enfoques asimilacionistas (Bolzman, 2009), el extranjero es aquel que es culturalmente diferente, es Otro por definición y para dejar de ser extranjero, debe borrar sus diferencias culturales, convertirse en similar a los miembros del grupo mayoritario. En cambio, desde otras perspectivas, como la perspectiva intercultural, el extranjero es aquel que no es reconocido en su diferencia (Bolzman,

---

1 Este artículo es una versión actualizada y adaptada del texto de Bolzman, C. (2013), "Reflexiones sobre la perspectiva intercultural a partir de la figura del extranjero", *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, N°54, 49-60.



2014). Para dejar de ser extranjero, no se trata de borrar las particularidades, sino de permitir que el reconocimiento de la diferencia sea algo legítimo en el marco de una construcción social común. Por otra parte, la perspectiva antidiscriminante, considera que la integración no es el problema del que es definido como extranjero, sino que de las reglas definidas por la sociedad de residencia para acceder a la igualdad de derechos, de tratamiento y de oportunidades (Bolzman, 2009).

La perspectiva intercultural, que nos interesa en particular en este artículo, se esfuerza de destacar las lógicas de los actores definidos como Otros, de cuestionar las visiones que los actores mayoritarios tienen de los Otros, de analizar las situaciones conflictuales y de clarificar los malos entendidos con el fin de hacer posible la comunicación, la negociación y el compartir mundos comunes (Cohen-Emerique, 2011).

En este sentido ¿En qué medida los autores *clásicos* que han trabajado sobre la figura del extranjero, comparten las ideas de los enfoques interculturales sobre lo que es un extranjero y sobre cómo se puede dejar de ser extranjero? ¿Cuáles son las pistas de reflexión que esos autores pueden inspirar?

En este capítulo he optado por apoyarme en los trabajos de cinco autores “clásicos”, provenientes principalmente de la sociología, pero que se caracterizan por su apertura interdisciplinaria para estudiar estas temáticas. Estos autores han elaborado pistas complementarias que me parecen pertinentes para entender cómo se produce socialmente al Otro y sobre las dificultades para dejar de ser Otro. Se trata de Alfred Schutz, Georges Simmel, Norbert Elias, Abdelmalek Sayad y Hanna Arendt. Fuera de su reconocido valor intelectual, estas cuatro figuras sufrieron en carne propia la situación de extranjería y elaboraron, a partir de sus propias experiencias y de un cuadro teórico más amplio, sus reflexiones sobre el tema. Schutz, Elias y Arendt fueron perseguidos en Alemania por el régimen nazi y debieron exiliarse y buscar refugio en otros países; Sayad conoció el



colonialismo francés en Argelia y vivió el resto de sus días como inmigrante en Francia; Simmel, el mayor de los cinco, fue quizás quien conoció menos sobresaltos, pero fue un gran viajero.

Schutz, explora la figura del extranjero a partir de la fenomenología social. Para él, extranjero es quien no comparte el sentido común del grupo en el que participa. Para Simmel, que adopta un enfoque interaccionista, el extranjero representa la figura de la movilidad en un mundo sedentario; el extranjero es quien participa de la vida de un grupo bajo la forma de la exterioridad. Según Elias, al extranjero hay que buscarlo en las relaciones sociales de interdependencia y lo que le interesa es cómo el semejante y el prójimo, son puestos a distancia con el fin de justificar formas de jerarquización social. Sayad retoma el tema de la movilidad de Simmel, pero desde el punto de vista del estructuralismo genético; para él, extranjero es quien se desplaza hacia espacios que han sido construidos institucionalmente como ajenos y hacia los cuales no debiera ir. Finalmente, Arendt subraya las características del extranjero como figura política a partir del caso emblemático de los "sin Estado".

Luego de presentar estas diversas perspectivas, en la conclusión se discutirán los aportes que pudieran ser de interés para las cuestiones relacionadas con la integración.

### **La perspectiva fenomenológica de Schutz.**

Según Alfred Schutz (1964), para comprender qué es ser extranjero, es necesario partir de la experiencia de esa condición, hay que ponerse en el lugar del que la vive. De acuerdo a ello, el punto central de esa experiencia reside en el hecho de que el extranjero se percibe como un extraño (*stranger*<sup>2</sup>), es decir, como alguien que no comparte el

---

2 *The stranger* es además el título del ensayo en el cual Schutz [1964] desarrolla esta argumentación.



sistema de pertenencia, ni la trama de significaciones del grupo al cual trata de incorporarse, por el simple hecho de haber sido socializado en otro contexto. El sentido común (trama de significados compartidos, conjunto de saberes prácticos) desde el punto de vista de quien se incorpora tardíamente al grupo, constituye un todo incoherente, confuso, relativamente contradictorio, en contraste con el sentimiento que acompaña a los antiguos miembros: coherente, claro y consistente, en orden a la realización de los fines prácticos que se persiguen.

El inmigrante constituye el ejemplo característico de quien vive este tipo de situación, pero el análisis puede aplicarse ampliamente a toda persona que deja el grupo sociocultural en el que participa habitualmente y que debe o desea incorporarse a uno distinto del suyo. Los esquemas culturales prefabricados, que para los miembros del grupo aparecen como naturales e incuestionables, para el extranjero aparecen como artificiales. Su manera de pensar habitual (*thinking as usual*) (Schutz, 1964), no coincide con la manera de pensar de los demás, en tanto que él no formó parte de la tradición dinámica que contribuyó a forjar esos esquemas. Las recetas dignas de confianza, repetidas incesantemente por el grupo y orientadas a funcionar en la vida cotidiana y a comprenderse mutuamente, al extranjero le parecen poco claras, por el hecho que no forman parte de su historia. El recién llegado interpreta el nuevo vínculo societario a partir de su pensamiento habitual, el que se comprueba como inadecuado e ineficaz. El problema radica en que el extranjero no es un observador desinteresado, sino alguien que quiere integrarse a la vida del grupo al que llega; necesita, por lo tanto, interiorizar las nuevas reglas para que su acción sea pertinente. No es que carezca de conocimientos acerca del grupo, lo complejo de su situación consiste en que su saber deviene de estereotipos que fueron adquiridos para interactuar con los miembros del grupo de origen y no con los del nuevo.



El problema del extranjero es que carece de un esquema interpretativo general capaz de orientarlo en un entorno hasta ayer desconocido. Para comprender la unidad de significado de los esquemas culturales a los que se enfrenta, debe traducirlos a partir de esquemas habituales de interpretación, con toda la incertidumbre que ello implica: Comprender los códigos del grupo es para él como aprender un nuevo idioma; puede adquirir relativamente rápido las reglas explícitas, pero le cuesta mucho más captar las normas implícitas: el extranjero es, precisamente, quien no comprende los subentendidos. Esto lo hace diferente de los otros miembros del grupo, quienes no necesitan explicitar su modo de interactuar, debido a que sus acciones llevan la marca de lo habitual, de los automatismos, de la semi-consciencia; su modelo cultural les proporciona soluciones típicas, las que están listas para resolver problemas típicos que son enfrentados por actores típicos (Schutz, 1964).

Al extranjero, en cambio, no le basta con un saber vago e implícito, necesita disponer de un conocimiento explícito, le es imprescindible averiguar el significado de lo que observa; a la inversa, si no obtiene respuestas claras a sus preguntas, deberá conformarse con un conocimiento superficial, con una pseudointimidad, con una pseudotipicalidad, deberá resignarse a no estar nunca seguro si sus actos son correctos o si ha comprendido cabalmente las circunstancias que lo rodean. Bajo esta perspectiva, el extranjero es quien no percibe el modelo cultural del grupo al que desea incorporarse como un refugio, sino como una zona de aventura donde se contrastará constantemente con quienes han sido socializados en ese modelo; el nuevo sentido común no constituye para él un instrumento para resolver problemas, sino un problema en sí mismo. Esta situación sella su distanciamiento de lo que Schutz llama, los *ídolos de la tribu* (Schutz, 1964). A partir de este momento, el extranjero experimentará una cierta exterioridad hacia todo modelo cultural, cuya eficiencia relativiza como espacio de



protección, ya que ha sufrido en carne propia la rigidez de los modelos y ha comprobado sus límites para solventar la adaptación a nuevas circunstancias. Bajo estas premisas, el extranjero se convierte en un ser marginal (Park, 1928), vive entre dos modelos culturales, sin adherirse a ninguno de ellos si lo que se trata es de encontrar amparo en un refugio; ambos modelos se asemejan a un laberinto a través del cual debe circular. Su adaptación al nuevo grupo será un proceso de investigación continua; si tiene éxito podrá incorporarse plenamente al grupo y dejará (hasta cierto punto) de ser extranjero, algo bastante inusual para quien emigró ya adulto. En otro ensayo, esta vez sobre la figura del retornado, Schutz (1964a), agrega que el individuo que regresa a su país después de una larga ausencia, ya no ve como naturales –al menos durante un tiempo– los códigos sociales que le parecían evidentes antes de partir; la falta de interacción regular con los demás produce la sensación de extranjería: una vez que se ha sido extranjero, es difícil dejar de serlo completamente.

### **La perspectiva interaccionista de Simmel.**

Como Schutz, Simmel también se interesa en la figura del extranjero, pero lo hace a partir de un sentido diferente. Para Simmel (1979), lo prioritario no es la dimensión socio-cognitiva, es decir, la manera que tienen el extranjero y el autóctono de percibir la realidad social, sino la relación específica que se establece entre ellos y que define al primero como un extranjero y al segundo como autóctono. El extranjero, al trabar contacto, aparece como figura de la movilidad, distinguiéndose del sedentarismo encarnado por el autóctono. En efecto, según Simmel, el extranjero es quien se percibe a sí mismo y es percibido por los demás, como un viajero potencial que se instala en un lugar del que podría marcharse en cualquier momento: comparte ese lugar sólo provisoriamente con los demás. Esto implica que para los que se consideran miembros incuestionables del grupo, el extranjero forma parte también de él, pero bajo





la forma de la exterioridad; se trata de alguien cercano y lejano a la vez: vive con los otros sin ser como ellos; pero aunque sea diferente, es parte del grupo, esa proximidad a distancia, valga la paradoja, es la que define su condición de extranjero (Simmel, 1979).

Para Simmel, el extranjero es alguien que se desplaza de una sociedad hacia otra, pero no se trata, desde el punto de vista social, de cualquier inmigrante ni de cualquier sociedad: es el comerciante que se desplaza hacia una sociedad relativamente autárquica y sedentaria, quien encarna la figura emblemática del extranjero. El comerciante es, en ese contexto, una figura exterior; el que trae productos que se pueden obtener únicamente desplazándose, el que facilita el intercambio entre comunidades y que a veces, lo inventa. Según el autor, lo que define al comercio y su forma sublimada que son las finanzas, es la movilidad (Simmel, 1979). Desde el punto de vista de su estatus social, las relaciones que el extranjero entabla con los demás se limitan principalmente a la esfera económica contingente del intercambio; no mantiene relaciones orgánicas con los sedentarios: ni de parentesco, ni de participación en grupos profesionales, ni de vida comunitaria. La comunidad no puede ejercer sobre el extranjero el mismo control social que ejerce sobre sus miembros, esto es, uno basado en una cierta reciprocidad diferida, ligada a los lazos existentes entre ellos. Ello no significa, sin embargo, que el extranjero no participe de la vida del grupo, se trata de una participación a distancia.

Esta combinatoria entre cercanía y distancia se expresa en la objetividad del extranjero, también señalada por Schutz, aunque por otras razones. La objetividad, para Simmel, proviene de la posición social del extranjero, específicamente, de su desarraigo con respecto a las particularidades del grupo; esto es lo que hace que se sitúe en sus márgenes, sin que ello signifique desinterés por el grupo, sino más bien una mezcla de atención e indiferencia.



Y esto tiene sus ventajas: en ocasiones se recurre al extranjero para zanjar litigios acaecidos entre los miembros del grupo, por la razón que se le supone menos ligado a intereses particulares; a veces juega el papel de confidente de secretos que difícilmente son revelados al interior del grupo, por temor a que sean rápidamente difundidos en la comunidad. Pero su falta de lazos orgánicos con el grupo tiene también inconvenientes y peligros, el principal, es el de convertirse en chivo expiatorio en caso de conflicto; es la víctima ideal a la que se le puede atribuir todos los males justamente por su exterioridad. Es cierto que el extranjero, en concordancia con la opinión de Schutz, es más libre desde el punto de vista práctico y teórico, examina las relaciones con menos prejuicios y las somete a modelos más generales; toda vez que pareciera no respetar la tradición, ni la piedad, ni a sus predecesores, aunque todo ello, en ocasiones, se vuelva molesto (Simmel, 1979).

Otro aspecto importante, señalado por Simmel, se refiere a la referencia lingüística con que se nombra al extranjero: se lo consigna a través de la tercera persona del singular, no obstante, raramente se lo considera un individuo singular. La actitud hacia el extranjero es más bien general y abstracta, es percibido no en función de sus características particulares, sino como exponente categorial; no es definido por sus cualidades personales: simpático/antipático, grande/pequeño, inteligente/estúpido, etc.; antes que nada es extranjero, representante de una categoría general; distancia y proximidad hacia él resultan de la percepción del otro en virtud de este estatuto general. Simmel, toma por caso la situación de los judíos en la Edad Media con respecto al pago de impuestos; para los cristianos el monto de los impuestos variaba en función del monto de sus respectivas fortunas; en cambio, los judíos tributaban igual cantidad, sea cual fuera su ingreso. Es la pertenencia a la categoría *judío* la que define el monto de los impuestos y no el poder económico individual, como



en el caso de los cristianos (Simmel, 1979). Un ejemplo más reciente, que tuve la oportunidad de estudiar, está referido a la solicitud de asilo en Suiza. El solicitante no recibe un trato social en correspondencia a sus cualidades personales, sino en estrecha relación con el rol asignado a quien demanda el asilo político. Si los ciudadanos suizos o residentes permanentes, reciben ayuda social en función de sus características individuales: ausencia de trabajo o ingreso insuficiente, los solicitantes están obligados a seguir un itinerario determinado: vivir de la ayuda social y residir en un centro especialmente habilitado para ellos, cualesquiera que sean sus características personales. Incluso, el monto de la ayuda recibida no llega a la mitad de la que recibe un residente, como si sus necesidades básicas personales fuesen menores en virtud de la pertenencia a una categoría general y de permanencia supuestamente provisoria (Bolzman, 2001).

Para sintetizar, en la perspectiva de Simmel el extranjero mantiene entonces una relación de proximidad y distancia con respecto a los miembros del grupo originario, debido a su inserción económica específica y a su movilidad potencial.

### **Elias y las relaciones de interdependencia**

Una perspectiva sociológica complementaria es la desarrollada por Norbert Elias. Para este autor, no es posible evocar el tema del extranjero independientemente de los que se definen como no-extranjeros. Se trata de dos figuras elaboradas a partir de relaciones de dependencia intergrupales. Para Elias, el extranjero es un constructo social que tiene por función cohesionar y valorar a los que se definen como no-extranjeros. Si el extranjero no existiera, podría igual ser completamente inventado. Elias elabora esta tesis a partir de su estudio, en colaboración con John Scotson (Elias y Scotson, 1965), referido a la situación concreta de un suburbio obrero inglés, que los autores



denominan Winston Parva para preservar su anonimato. Se trata de un conjunto habitacional en el que residen principalmente obreros y empleados blancos protestantes que trabajan en su mayoría en las mismas empresas y ocupan puestos similares. La única diferencia es que algunos han llegado al barrio antes y otros después; esta diferencia mínima va a constituir la base para crear barreras infranqueables entre ambos grupos; haber llegado *después* a un lugar en donde ya existe un grupo establecido, es factor suficiente para ser considerado extranjero. En efecto, las familias que llegaron al suburbio antes, se consideran mejores que las nuevas, estas últimas son objeto de segregación, estigmatización y rechazo por parte de las antiguas, aunque no se diferencian entre sí ni desde el punto de vista étnico, ni lingüístico, ni cultural, ni de clase. El estudio demuestra que se puede construir a otros como radicalmente distintos aunque sean similares y como inferiores aunque sean iguales; es la dinámica del poder y de la identidad las que explican un racismo sin raza o formas de exclusión sin fractura económica.

El grupo de los establecidos (*established*) se siente amenazado en su posición social y en su identidad por los recién llegados, los *outsiders*. Siendo así, los primeros intentan consolidar su poder y una autoimagen positiva utilizando toda clase de argucias para mantener alejados a los segundos de los lugares de decisión (juntas de vecinos, iglesias, clubes), reforzando así su propia cohesión social. Al insistir en la fractura y minimizar lo que los une, los *established* crean la sensación de que existen diferencias naturales entre los dos grupos. Atribuyen, sistemáticamente, todo lo positivo a sí mismos y todo lo negativo a los otros, jerarquizando de esta manera las diferencias que les proporcionan una identidad positiva; alcanzan mayor valoración en tanto que los *outsiders* sean considerados como seres humanos de inferior calidad (Elias y Scotson, 1965). A través de mecanismos socio-cognitivos complejos, generalización



y moralización, se erige en ley lo que no pasa de ser mera casuística de comportamientos auto-referidos, cuando es menester asignarles grandeza, y causal de rechazo lo que compromete las conductas del otro: *nuestros hijos son bien educados y estudiosos, los suyos no respetan la autoridad, son todos delincuentes*. Asimismo, en virtud de un proceso de violencia simbólica, en el que se utilizan relatos con base en simples rumores, los miembros outsiders son sistemáticamente degradados y descalificados; se les describe en términos de suciedad y asco: se designa el sector en donde residen como *agujero de ratas*.

Lo que se busca a través de estos ataques es presentar a los outsiders como naturalmente inferiores y, por ende, a los miembros del otro grupo como superiores. Elias, subraya que las características de unos y otros no existen más que en la relación, es decir, al interior de un sistema de interdependencias que se va construyendo lentamente; allí, mientras unos pretenden representar la norma, los otros encarnan su reverso, por tanto, para comprender la supuesta *anomía* de los unos, es necesario estudiar cómo se produce la *nomía de los otros*<sup>3</sup> (Elias y Scotson, 1965). Cabe agregar, sin embargo, que los *established* no sólo logran producir esta imagen dualista para su propio consumo, además, obtienen que los outsiders la compartan, llegando a interiorizar la superioridad moral de los primeros; o sea, la estigmatización del grupo outsiders tiene efectos sobre las consciencias individuales de cada uno de los miembros de esa categoría. La falta de cohesión interna de los recién llegados les hace más difícil su defensa ante los nuevos ataques y terminan por creerse los estigmas que les son atribuidos (Elias y Scotson, 1965). Estamos en presencia de lo que Robert Merton llama la *profecía auto-cumplida*.

3 La noción de anomía fue introducida en la sociología por Emile Durkheim. Desde el punto de vista etimológico, *nomos* en griego significa orden, anomía significa entonces desorden, ausencia de normas.



Los prejuicios hacia los outsiders no resultan entonces, al menos, únicamente de la socialización de los *established*, de su estilo cultural, como podría pensarse a partir del modelo de Schutz; tales prejuicios no tienen como fundamento la integración social, toda vez que cohesionan al grupo dominante rechazando una parte de la población. Según la perspectiva de Elias, el extranjero es un outsider y es construido como tal a fin de mantenerlo socialmente a distancia, en una posición de inferioridad que no amenace el lugar dominante de los *established*, facilitando así la cohesión interna y reforzando la autoimagen positiva de estos últimos. Este proceso viene reforzado por la creencia que el sedentarismo es la norma, y la movilidad la excepción. Los *established* estiman que son los que están en movimiento quienes tienen que adaptarse a ellos y que este proceso es unilateral: desde sus perspectivas, no amerita ningún esfuerzo adaptarse a los recién llegados.

### **Sayad y el trabajador inmigrante: una figura ilegítima y su utilidad necesaria**

Sayad (1991) comparte la idea de que el sedentarismo es la forma dominante de organización social. Aunque para él, se trata fundamentalmente de un sedentarismo socio-político ligado a la estructuración del mundo en estados-naciones. La movilidad al interior de los estados aparece como legítima, nadie se sorprende de que alguien se mude de una ciudad a otra por toda clase de motivos. La movilidad interestatal, en cambio, aparece como un hecho que escapa a la norma, es impensable; cuando acontece, amerita ser justificada. En un mundo dominado por la lógica económica, el trabajo pasa a ser la justificación legítima de una movilidad que de otra manera sería injustificable. Sin embargo, no se trata de cualquier trabajo: el extranjero ha de probar que su presencia está ligada a trabajos útiles para la economía que lo alberga y no debe competir con los nacionales, cuya prioridad en el mercado de trabajo es presentada como natural.



La imagen de extranjero que maneja Simmel también justifica su presencia a través del rol económico que desempeña, mientras es capaz de articular la actividad económica que realiza como un puente entre el interior y el exterior. No obstante, para Sayad la figura emblemática del extranjero es el trabajador inmigrante, un trabajador a menudo de origen rural, proveniente de una sociedad periférica que debe proletarizarse y subordinarse a los intereses de la economía de una sociedad industrializada; no es un intermediario, sino un explotado. Aún más, en el imaginario colectivo el término mismo de *trabajador inmigrante o de inmigrante* a secas, se convierte en sinónimo de obrero, tenga o no calificación profesional. Inmigrante y obrero son objeto de la misma codificación social, aquella que fija en todos los ámbitos el rango subordinado que se les otorga: sueldo mínimo, mínimo de ganancias para un mínimo de consumo, mínimo de consideración, etc. Este trabajador es la encarnación del hombre-labor: pura fuerza productiva que hay que alimentar permitiéndole que repose lo justo y necesario para mantenerse en actividad. No por azar, el tema de la alimentación, ganarse el pan, atraviesa el discurso de los trabajadores inmigrantes. Si el inmigrante soporta su condición estoicamente, lo hace convencido de que trabaja para su prosperidad, aunque su esfuerzo, en definitiva, se resuelva sobre todo en la prosperidad de los demás.

Desde el momento en que el inmigrante se encuentra en situación *vacante* (cesante, enfermo, inválido, accidentado, jubilado), es decir, cuando deja de ser un trabajador, de tener un papel económico que legitime su presencia, la inmigración es cuestionada; desde el instante en que no puede mostrar utilidad, su presencia se torna problemática. Incluso cuando obtiene trabajo, su presencia es percibida como provisoria; y el inmigrante interioriza tal condición, al punto que no llega a concebir su presencia sino bajo la forma de la transitoriedad, ya que todo se orienta a recordarle que su presencia permanente carece de sentido, constituye



una anomalía que debe ser reparada retornando al estado de origen más temprano que tarde. En ese contexto, no puede concebir su estadía en la nueva sociedad más que como ruptura de la normalidad que se prolonga mientras no retorne a su sociedad natal; vivirá permanentemente con la nostalgia de un universo donde tuvo un lugar no sólo como trabajador, sino también como ser humano multidimensional. En virtud de lo anterior, Sayad llega a decir que *la nostalgia es un pensamiento del estado*, es el estado quien la impone; en tanto inmigrante y extranjero, el individuo no será reconocido nunca como sujeto de pleno derecho en la sociedad que lo recibe; por eso sueña con el retorno, retorno mítico y constantemente postergado, en la medida que las condiciones estructurales para el regreso se dan sólo para una minoría. Se construye de esta manera una doble ausencia (Sayad, 1999) del inmigrante frente a ambas sociedades de referencia.

### **Arendt: el extranjero como una construcción política**

Nos queda abordar una última perspectiva que nos parece importante: la del extranjero como figura política. Hanna Arendt fue una de las autoras pioneras en este tipo de análisis; en su ensayo sobre *El imperialismo*, explora la problemática a partir de un caso extremo, los *sin-estado* (Arendt, 1982). Su estudio nos parece complementario al de Sayad, dado que ejemplifica lo que ocurre cuando se emigra sin legitimidad económica.

Para Arendt, el individuo existe plenamente en tanto ser humano sólo cuando es reconocido como ciudadano, es decir, como persona que tiene *derecho a tener derechos* y como sujeto político que tiene la posibilidad de influenciar, a través de su acción, el destino que comparte con los demás miembros de la sociedad. En un mundo dividido políticamente en estados-naciones, los individuos son reconocidos como miembros de la comunidad política –dígase





ciudadanos— por el estado del cual obtienen su nacionalidad. Sin embargo, la noción de estado-nación, es decir, la idea que la organización política corresponde a una delimitación natural de una población homogénea y sólidamente arraigada en un territorio, constituye una ficción. Esto queda demostrado a raíz del desmembramiento de los imperios europeos a principios del siglo XX; por ese entonces, el 30% de los habitantes de Europa era considerado minoría. Con la disolución del imperio austro-húngaro y la creación de los estados bálticos, luego del tratado de 1919, aparece un fenómeno nuevo, el de los sin-estado, los apátridas. Al final de la primera guerra mundial, no se puede determinar cuál es el origen de una parte de la población europea, sobre todo en el caso de aquellos que no se encuentran en su ciudad natal; incluso, en ocasiones la ciudad natal cambia su pertenencia a un Estado con tanta frecuencia, que la nacionalidad de sus habitantes se modifica constantemente y otros dejan de tener una nacionalidad reconocida (es el caso de Vilna).

Minorías y apátridas no son considerados como ciudadanos de pleno derecho, sino como seres humanos de segunda categoría: son tolerados a regañadientes; no gozan, por ende, de la plena protección de su estado de residencia. Según las circunstancias, este tipo de población se ve amenazada en su seguridad e incluso en su existencia; debe huir del lugar en que residen para preservar su integridad física y su libertad. Lo inédito de su situación consiste en que no sólo están impedidos de seguir viviendo en su lugar habitual, muchas veces ni siquiera encuentran un sitio que esté dispuesto a aceptarlos. Son considerados como parias y se ven por ello enfrentados a severas restricciones con respecto a sus derechos elementales, como lo son el derecho a la residencia y al trabajo. Arendt subraya el hecho de que en un mundo organizado en estados-naciones, el derecho a la residencia no es un derecho individual, sino potestad de los



estados, los que deciden de manera soberana a quiénes le permiten la entrada y a quiénes no. Los intereses estatales predominan por sobre el derecho individual, incluso a la vida; los estados les pueden denegar la entrada, a sabiendas de las graves consecuencias que tal decisión pueden significar para los deportados. Eventualmente, si los estados aceptan un cierto número de refugiados o apátridas en el territorio que controlan, es en general, bajo el régimen de la tolerancia, de la excepción. Los privilegios o, las más de las veces, las discriminaciones que sufren, no dependen de lo que hagan o dejen de hacer, sino de la opinión que se hayan forjado las autoridades. El refugiado o el apátrida, al no encontrarse en su comunidad política o no pertenecer a ninguna de ellas, es objeto de decisiones arbitrarias, las que pueden tener efectos positivos o negativos sobre sus vidas, pero en ningún caso pueden ser exigidas o reivindicadas por las personas en cuestión. El problema consiste, justamente, en que no son reconocidas como personas que pueden tener opiniones significativas y comportamientos influyentes: pasan a ser objeto de un tratamiento especial en tanto que categoría. Hay, aquí, similitud con Simmel y Elias: el extranjero no existe como individuo, sino como representante de un estamento general, a menudo estigmatizado.

Para Arendt, entonces, lo que distingue al extranjero es el hecho que es tolerado, y esto en el mejor de los casos; se puede tener piedad de su difícil destino, se le puede ayudar a sobrevivir en una lógica que hoy llamaríamos humanitaria pero que dista mucho de ser la lógica ciudadana del derecho a tener derechos; el tratamiento que reciben es un *don del príncipe*, un favor excepcional, nunca un derecho. Arendt, llega a afirmar incluso que el nivel de exclusión de la humanidad ciudadana al que puede ser sometido un sin-estado, puede medirse en función del interés que éste tiene por delinquir; por lo menos, un delincuente tiene derecho a la personalidad jurídica, a reglas de procedimiento



explícitas; será juzgado por lo que ha hecho y no por lo que es, en tanto perteneciente a una categoría sellada por el azar de su nacimiento. Arendt, analiza un período histórico particularmente dramático en la historia de la humanidad, el cual cubre las dos últimas guerras mundiales.

Hoy en día existen ciertos instrumentos internacionales, como la Convención Internacional sobre los Refugiados de 1951, que limitan parcialmente la soberanía y el arbitrio de los estados. Sin embargo, el derecho de asilo sigue siendo, en su fundamento, un derecho de los estados o de grupos de estados y no un derecho de los individuos (Ségur, 1998). Los estudios sobre la situación de los demandantes de asilo en Europa muestran que las grandes orientaciones de Hanna Arendt, siguen en gran parte, todavía vigentes (Caloz-Tschopp, 1998). La perspectiva desarrollada por la autora, pone en evidencia, que en el mundo contemporáneo, la figura del extranjero, así como la del nacional, se caracterizan por su politización. En un mundo dividido en estados-naciones, lo que cuenta no son las similitudes o las diferencias culturales, sino los criterios políticos de pertenencia ciudadana.



## DISCUSIÓN

A través de este recorrido, necesariamente esquemático, hemos visto que existe una pluralidad de perspectivas que nos ayudan a comprender cómo alguien que se desplaza, aunque su desplazamiento sea mínimo, puede convertirse en extranjero. Con Schutz, descubrimos que podemos transformarnos en extranjeros cuando interactuamos con grupos de personas que han sido socializadas de manera diferente a la nuestra. Nos convertimos, de esta manera, en imprevisibles para ellos y viceversa, en un contexto en donde la gran mayoría ha sido socializada para compartir una cultura implícita. Con Simmel, observamos que la movilidad potencial, la relativa exterioridad en que ella nos sitúa con respecto a un grupo sedentario, es la que nos transforma en extranjeros. Con Elias, constatamos que el grupo establecido puede exagerar las diferencias con respecto a los que se han agregado *a posteriori*, a fin de darse cohesión y señalar supremacía. Muchos grupos retratan negativamente a otros, definidos como extranjeros, para darse una identidad positiva, en particular cuando se sienten amenazados en su *status*.

El extranjero es, entonces, quien se construye a través de diferencias de socialización y que se percibe y es percibido como diferente desde el punto de vista cultural. Estas diferencias pueden ser acentuadas a través de la interacción social, toda vez que el extranjero no participa de las mismas redes y sí tiene una inserción económica específica. No obstante, como lo muestra Elias, un semejante, puede ser producido como un diferente e inferior a partir de distin-



ciones mínimas para dar cohesión, importancia y prestigio al grupo que lo fabrica y lo segrega.

Schutz, Simmel y Elias, estudian mecanismos generales de las relaciones sociales. Sayad y Arendt el cuadro institucional sociopolítico. El primero subraya las paradojas de la movilidad contemporánea *natural*, cuando se produce al interior de un estado y su complejidad cuando atraviesa fronteras estatales, a pesar de los procesos de globalización. Con el incremento de las migraciones internacionales, el desfase entre la manera de presentar la cohesión de las comunidades políticas y el dato proveniente de la multiplicidad de pertenencias que vive un número creciente de individuos, tiende a hacerse más visible. Se plantea, entonces, el problema del reconocimiento de la complejidad, de la diferencia como dimensión constitutiva del grupo. Arendt insiste en la emergencia del extranjero como figura política. La obra de Lochak (1985), inscrita en la línea del pensamiento de Arendt, subraya la novedad histórica de este fenómeno. Si bien la tendencia a distinguir a los otros del *nosotros se remonta a tiempos inmemoriales, la forma que toma esta diferenciación se transforma a través de las distintas épocas. En la antigüedad griega existe una superposición entre los referentes políticos y culturales; el extranjero es quien no pertenece a la polis*, sobre todo el bárbaro, quien no habla la misma lengua. En la Edad Media predomina la problemática religiosa y cuasi patrimonial: el extranjero es el no-cristiano o el que no ha jurado fidelidad a ningún señor; sólo con la generalización de la forma estado-nación el extranjero pasa a ser el no-nacional.

Después de este recorrido, parece importante reflexionar sobre el tema de la interculturalidad y sus implicaciones para la integración a partir de los enfoques propuestos por los autores examinados.

De hecho, la perspectiva intercultural indica algunos procesos que pueden facilitar el reconocimiento del que



es percibido como *Otro* en un primer momento. Nos parece pertinente, para terminar, situarlos en relación con los enfoques de los autores examinados.

El recorrido que hemos hecho nos faculta para pensar que la imagen del extranjero sobrevivirá, pero adherida a nuevos contenidos, en los cuales es deseable que las fronteras intergrupales tengan una mayor permeabilidad. Un enfoque intercultural bien entendido puede facilitar el trabajo de abrir porosidades en esas fronteras.

Para Schutz, la negociación intercultural con vistas a la integración es un trabajo que debe ser realizado sobre todo por el extranjero. De alguna manera subestima el rol de los miembros del grupo de acogida en esa relación que es necesariamente recíproca. En efecto, la actitud más o menos abierta de ese grupo puede facilitar o dificultar la integración del extranjero en el nuevo entorno.

Desde el punto de vista de Simmel, el extranjero es construido en interacción y sólo se lo reconoce en una posición marginal. Se le acepta en su diferencia, pero se le obstaculiza el acceso a la otra dimensión de la interculturalidad; la posibilidad de construir un mundo común con los demás y de ser considerado a la larga como un miembro de pleno derecho del grupo.

Según Elias, la aceptación positiva, el reconocimiento del Otro por el grupo establecido, es problemática. Los outsiders deben luchar por obtenerla en una negociación fuertemente asimétrica. Sólo por medio de la acumulación de recursos, sociales y culturales, el grupo de *outsiders* puede hacer valer su punto de vista a los establecidos. La negociación intercultural con vistas a la integración no será entonces nunca un río tranquilo para los primeros.

En lo que respecta a Sayad, la legitimidad del extranjero es problemática y debe justificarse constantemente. Esta



fragilidad estructural posiciona al extranjero en desventaja en el momento de tratar de buscar el reconocimiento de su presencia por los nacionales como legítima.

En cuanto a Arendt, sólo el reconocimiento de la plena ciudadanía, disociada de la noción de nacionalidad, puede permitir que una persona deje de ser extranjera y sea reconocida como miembro de la comunidad.

El recorrido que hemos hecho nos faculta para pensar que la imagen del extranjero sobrevivirá, pero adherida a nuevos contenidos, en los cuales es deseable que las fronteras intergrupales tengan una mayor permeabilidad. Un enfoque intercultural bien entendido puede facilitar el trabajo de abrir porosidades en esas fronteras, hacia un proceso de integración recíproco que considere el carácter pluridimensional de las dificultades que aparecen en el camino.



## REFERENCIAS

- Arendt, H. (1982). *L'impérialisme*. Paris: Fayard.
- Bolzman, C. (2001). Politiques d'asile et trajectoires sociales des réfugiés: une exclusion programmée? Le cas de la Suisse. *Sociologie et sociétés*, 33 (2), 133-158.
- Bolzman, C. (2009). Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes : enjeux et défis pour les pratiques professionnelles, *Pensée Plurielle*, 21, 41-51.
- Bolzman, C. (2014). Intervention sociale auprès des populations migrantes et interculturalité : une analyse critique. In Alaoui, D. & Lenoir A (Eds.). *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (pp.153-166). Québec : Groupéditions,
- Caloz-Tschopp, M.C. (Ed.) (1998). *Hanna Arendt, les sans-Etat et le droit d'avoir des droits*. Paris:L'Harmattan.
- Elias, N., Scotson, J.L. (1965). *Logiques de l'exclusion*. Paris: Fayard.
- Lochak, D.. (1985). *Etrangers, de quel droit?*. Paris: PUF.
- Park, R.E. (1928): Human Migration and the Marginal Man, *American Journal of Sociology*, 33 (6), 881-893.
- Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil.
- Schutz, A. (1964). The stranger. An essay in social psychology. En A. Schutz, *Collected Papers II: Studies in social theory* (pp. 91-105). The Hague: Martinus Nijhoff.





Schutz, A. (1964a). The homecomer. En A. Schutz, *Collected Papers II: Studies in Social Theory* (pp.106-119). The Hague: Martinus Nijhoff.

Séгур, P. (1998). *La crise du droit d'asile*. Paris : Presses universitaires de France.

Simmel, G. (1979). Digressions sur l'étranger. En P. Fritsch & I. Joseph (Eds.), *L'école de Chicago: naissance de l'écologie urbaine* (pp. 53-59). Paris: Champ Urbain.





**CAPÍTULO 8**

**MOVILIDADES HUMANAS  
E INTERVENCIÓN SOCIAL**

*Norma Montesino*

Escuela de Trabajo Social  
Universidad de Lund – Suecia





## INTRODUCCIÓN

El sedentarismo fue uno de los presupuestos fundamentales sobre los que se construyeron las teorías sociales del siglo XX. Vivir, permanecer, construir vida y hogar en el mismo lugar han sido premisas incuestionables en la comprensión y construcción del orden social. Desde esos presupuestos se conceptualizó el proyecto de integración social y las representaciones sobre lo que constituía una anomalía social. La movilidad, especialmente la de los pobres, nunca fue aceptada. Esta percepción de la movilidad como anomalía social hoy es cuestionada desde diferentes disciplinas. La movilidad como principio de un nuevo orden social cuestiona órdenes anteriores y crea nuevas formas de organización, también crea nuevas relaciones sociales y nuevas representaciones sobre lo que constituye la normalidad. Las consecuencias que estas dinámicas tienen para las formas institucionalizadas de protección social es un tema que concierne directamente a los trabajadores sociales. En este contexto, la movilidad como principio organizador de la vida social representa un desafío, un desafío teórico que concierne a la conceptualización de la cuestión social y un desafío práctico que concierne políticas y prácticas de intervención social. Este capítulo trata sobre los contenidos del Trabajo social desde la perspectiva de las movilidades humanas en referencia al caso de Suecia, país con una historia que constituye un ejemplo sobre las diferentes tendencias que han dominado las políticas estatales de control de las movilidades humanas en el siglo



XX. En la primera mitad del siglo, Suecia era un país cuyas políticas migratorias estaban orientadas al control de las fronteras para evitar la entrada de migrantes identificados como extranjeros pobres. Después de la Segunda guerra mundial, las políticas migratorias suecas cambiaron de contenidos, facilitando la inmigración de extranjeros en condiciones de ser incorporados al mercado laboral y también de refugiados políticos, a partir de entonces Suecia comenzó a ser reconocido internacionalmente como país de asilo. Durante la década de 1970 Suecia acogió a refugiados chilenos y de otros países latinoamericanos que huían de las dictaduras militares de aquella época. En las últimas décadas Suecia ha reformulado los contenidos de sus políticas de inmigración de acuerdo a las políticas europeas que apuntan a facilitar ciertas movilidades y a limitar o prohibir otras (Geiger y Pécoud, 2013).

En la primera sección de este capítulo se discuten las premisas sobre la que se construyó el Trabajo social hace más de un siglo y las prácticas excluyentes e incluyentes hacia las movilidades humanas desarrolladas en esta área. Aquí se contextualiza las movilidades que dieron lugar al Trabajo Social con migrantes en los servicios de bienestar social suecos. En la segunda sección se discuten los contenidos que legitimaron la conceptualización de esas migraciones como problema social. En esta sección se discuten las representaciones que han racializado y siguen racializando la condición de inmigrante, reforzando de esta forma la división entre extranjeros y nacionales. En la tercera sección se describen otras aproximaciones a las movilidades humanas desarrolladas en la historia de Trabajo social, allí se rescata el trabajo de las pioneras norteamericanas, quienes desde una comprensión cercana a la vida de los migrantes, crearon actividades que trascendían las fronteras nacionales. Finalmente, siguiendo esa línea de pensamiento, se discute la perspectiva transnacional en la comprensión de las movilidades humanas contemporáneas,



perspectiva que contextualiza el vivir en un mundo global, escenario donde el Trabajo Social tiene y tendrá un rol preponderante.

## **Trabajo social y migraciones**

Las ideas fundamentales sobre las que se construyeron las ciencias sociales fueron elaboradas en un período de profundas transformaciones sociales y económicas. A fines del siglo XIX, diferentes actores reclamaban la atención de las autoridades estatales sobre las consecuencias que la reestructuración de la sociedad tenía para el orden social. Desde las incipientes ciencias sociales se creaban los conceptos fundamentales que contribuirían a la construcción de este nuevo orden, el que era entendido como geográficamente limitado, un orden contenido en el espacio territorial del estado nación, un orden que además se suponía como sedentario y que se basaba en representaciones sobre poblaciones nacionales homogéneas. Desde estas premisas se entendía como normal la fijación a un lugar y “como anormal la distancia, el cambio y la carencia de lugar” (Sheller y Urry, 2006, p. 208). Desde estas representaciones sobre la normalidad se construyó la llamada cuestión social.

El término “cuestión social”, identificaba y capturaba problemáticas entonces contenidas dentro de los territorios nacionales. Se trataba de asumir responsabilidades colectivas sobre la pobreza, la indigencia y las enfermedades a escala nacional (de Swaan, 1988). Todo fenómeno social que sobrepasara las fronteras nacionales contenía un potencial considerado anómalo y por lo mismo, debía ser regularizado por leyes nacionales y/o acuerdos internacionales (Torpey, 2000). Así se regularizó el fenómeno de las migraciones internacionales que a fines del siglo XIX y principios del XX se concretizaba en el flujo migratorio donde millones de europeos emigraron a otros continentes con el fin de mejorar sus condiciones de vida (Castles y Miller, 2003).



La cuestión social fue concebida como limitada espacialmente al contexto nacional. Para controlar las movilidades dentro de ese contexto, se creó la división entre nacionales y extranjeros, división que hasta entonces sólo había tenido connotaciones locales, donde el extranjero era aquel que no pertenecía a la comunidad local (Edgren, 2001). En las actividades desarrolladas en torno a la cuestión social, se crearon estrategias específicas de intervención destinadas a afianzar la construcción del orden social sedentario. Se trataba de dar respuestas sistemáticamente organizadas a nivel nacional y así lograr la integración social de los grupos incluidos en las poblaciones nacionales, que a raíz de las transformaciones de la época, quedaban socialmente desprotegidos y que por su misma situación de desamparo constituían una amenaza para el orden social (Castel, 1996). En los países de inmigración esas políticas apuntaban a la inclusión de los nuevos miembros de la población, las políticas sociales debían también tener un efecto homogeneizador sobre esas poblaciones, allí se incluían diferentes medidas destinadas a cambiar su condición de “extranjeros”, transformándoles en “nacionales”. En el caso sueco el control de las movilidades se construyó desde la división entre extranjeros y nacionales.

Las actividades desarrolladas para dar respuesta a la cuestión social también apuntaban a regularizar las movilidades internas, las migraciones de los pobres nacionales. Las migraciones internas debían responder a las demandas de trabajo, otras movilidades quedaban criminalizadas en las leyes contra la vagancia. En la legislación sueca se diferenciaba claramente el problema de la “vagancia” de pobres nacionales, del problema de la “vagancia” de pobres extranjeros. A los primeros se les castigaba con el encierro forzado, a los segundos se les debía expulsar del país desde las mismas fronteras del reino. En ambos casos se





criminalizaban las movilidades de los pobres, movilidades entendidas como un problema social que amenazaba la estabilidad del orden social. Es importante poner especial atención a esta percepción de las movilidades humanas como problema social, en realidad una consecuencia lógica del orden social sedentario que, como veremos más adelante, ha constituido el punto de partida en las intervenciones sociales con las poblaciones migrantes, un presupuesto del Trabajo Social que ha obstaculizado la incorporación social de muchos inmigrantes, especialmente de aquellos que por su situación económica necesitaban entrar al mercado laboral para no caer en una situación de dependencia permanente.

La delimitación geográfica de los sistemas de protección social fue el punto de partida de las políticas de protección social: “un conglomerado de sistemas nacionales, obligatorios y colectivos, destinados a remediar los efectos externos de la adversidad y la deficiencia” (de Swaan, 1988, p. 255). Sistemas que, como en muchos otros países europeos, en Suecia se basaban en la división antes mencionada entre extranjeros y nacionales, los pobres extranjeros estuvieron hasta mediados del siglo pasado excluidos de esos sistemas<sup>1</sup>. La categoría de extranjero les dejaba fuera de la ayuda social, la asistencia médica y la educación. Esta exclusión fue un punto de partida tácito para los pioneros del Trabajo Social en Suecia, quienes, hasta fines de la Segunda guerra mundial, se interesaron exclusivamente por los pobres incluidos en las estadísticas de la población nacional. A fines de la Segunda guerra mundial se inauguró un nuevo período en la historia de las migraciones europeas y en la historia del Trabajo Social con poblaciones migrantes.

---

1 La primera ley de extranjería se creó en 1914 y mencionaba explícitamente a extranjeros en situación de pobreza como grupos que debían ser expulsados del país, una ley que mantuvo su vigencia hasta fines de la Segunda guerra mundial (Montesino, 2002).



A nivel internacional, la catástrofe humana que había dejado la guerra en Europa, creó una situación que cuestionaba los parámetros sobre los que se había construido la normalidad establecida por el principio de territorialidad que se basaba en la pertenencia al estado nacional, o sea, el principio de ciudadanía (Arendt, 1966). En un principio, la situación de miles de europeos pasó a ser un problema administrado por las autoridades internacionales, la categoría de refugiado permitió la administración internacional de esa situación y la creación de espacios nacionales para la incorporación de ciertos extranjeros a las poblaciones nacionales (Malkki, 1995). El representante del Alto Comisionado para Refugiados de las Naciones Unidas, Van Heuven, analizaba el estado de *refugeness* como una discapacidad jurídica (Van Heuven, 1953). La pérdida de la ciudadanía creaba individuos sin protección jurídica; de acuerdo a esta concepción las políticas internacionales deberían crear condiciones que otorgasen a esos individuos la protección de un Estado nacional, una pertenencia que jurídicamente implicaba una vuelta a la normalidad establecida. Diferentes estudios identifican este periodo como un periodo formativo en el reconocimiento e institucionalización del status de refugiado (Holborn y Chartrand, 1975; Malkki, 1995). La problemática de los refugiados fue regulada a nivel internacional, el reconocimiento del status de refugiado implicaba cierta protección jurídica. La incorporación a una población nacional implicaba otro tipo de protecciones.

La situación internacional y las demandas de mano de obra a nivel nacional obligaron a las autoridades suecas a reformular la orientación de sus políticas de inmigración. Las nuevas políticas matizaron la división entre extranjeros y nacionales, los extranjeros reclutados como mano de obra y los extranjeros a los que se les otorgaba el status de refugiado, pasaron a formar parte de la población nacional. Después de la guerra Suecia desarrolló políticas



de reclutamiento de mano de obra en diferentes países europeos y programas de acogida para refugiados europeos. Por entonces, también participó en la acogida de refugiados europeos víctimas de la catástrofe de la Segunda guerra mundial. También países de América Latina recibieron refugiados europeos (Argentina, Chile y Brasil entre otros) (Holborn y Chartrand, 1975). Lo que todos los programas de acogida de refugiados tenían en común, eran los criterios de selección que apuntaban a elegir a refugiados jóvenes que se encontraban en buenas condiciones de salud y que contaban con habilidades demandadas por los países de acogida (Holborn y Chartrand, 1975). A principios de la década de 1950 estas prácticas de selección fueron cuestionadas por las autoridades internacionales que reclamaban la protección de refugiados excluidos por esas prácticas. Suecia (como Canadá, Dinamarca, Noruega, etc.) se comprometió a recibir refugiados clasificados como discapacitados para trabajar. Refugiados que fueron incorporados a las categorías del bienestar social, categorías desarrolladas en la administración de los pobres nacionales. La admisión de estos refugiados representa un giro importante en las políticas de inmigración suecas, ya que tenían el objetivo de incorporar a pobres extranjeros a la cuestión social, una cuestión que seguía siendo entendida como territorialmente limitada al estado nacional. Desde estos presupuestos, el Trabajo social inició actividades que apuntaban a regular la situación de estos grupos que por su situación de dependencia, quedaban “a cargo del estado” (de Swaan, 1988). La percepción establecida sobre la dependencia social en esta época fue el punto de partida en las actividades desarrolladas por los trabajadores sociales en torno a estos nuevos miembros de la población nacional.

### **Dependencia social, una discapacidad**

Las características de los refugiados en situación de dependencia eran las mismas características contenidas en



las categorías tradicionales de los dependientes del bienestar social: mujeres, niños, ancianos y en general adultos que por motivos de salud no se encontraban en condiciones para poder ser incorporados al mercado laboral (Bååth, 1959). La situación de dependencia de estos refugiados fue definida como discapacidad social.

La dependencia del bienestar social, conceptualizada como discapacidad, ha desempeñado un rol fundamental en la administración de la dependencia (Stone, 1984). Después de la Segunda guerra mundial se añadió un contenido social a la conceptualización de la discapacidad, contenido que pasó a adquirir nuevas dimensiones en el manejo de los dependientes. Esta categoría vigente en los servicios de bienestar de la postguerra fue usada en los procesos de inclusión de los refugiados en los sistemas de bienestar social sueco.

La comprensión de los problemas sociales en términos de discapacidad social creó nuevos espacios de intervención social. La categoría de discapacidad social incluía diferentes problemáticas: educación (analfabetismo o baja escolaridad), situación familiar (familias numerosas, madres solteras, etc.), en este contexto también se incluyó la diferencia cultural. La idiosincrasia cultural de ciertos grupos fue identificada como discapacidad social, gitanos y refugiados procedentes del sur de Europa fueron clasificados como culturalmente discapacitados (Montesino 2012). La noción de discapacidad social refería a la situación social e identificaba a grupos o individuos que carecían de recursos y además eran considerados un grupo difícil de incorporar al mundo laboral. La necesidad de intervenciones sociales estaba implícita en esas concepciones y también la idea de que los encargados de apoyar a los refugiados en esos procesos debían ser trabajadores sociales (Berggren, 1962; Bååth, 1962).



La clasificación de los refugiados como discapacitados se extendió a todos los refugiados que llegaban a Suecia a principios de la década de 1970 (Montesino, 2012). A partir de entonces, el punto de partida de los discursos y prácticas de los sistemas de bienestar (escuela, servicios sociales y salud pública), fue que los refugiados y otros grupos de inmigrantes eran un problema social que exigía intervenciones especializadas para integrarse a la sociedad. La categorización de los refugiados como discapacitados sociales legitimaba la creación de nuevas formas de intervención social. Los refugiados debían ser “capacitados” para entrar en la sociedad en cursos de orientación que les prepararían para su entrada al mercado laboral y también para el aprendizaje de rutinas que les entregarían nociones elementales sobre los códigos de la normalidad sueca (Björklund, 1981). En los Servicios de bienestar social se creó entonces una sección especial para atender a los refugiados (Introduktion), allí los trabajadores sociales se hacían cargo del recién llegado y su familia; los servicios de bienestar debían solucionar la cuestión de la vivienda, asistir al refugiado en su contacto con las instituciones (escuelas para los niños, servicios de salud para los enfermos, etc.). Para entender el contenido y el alcance de estas tareas, es necesario entender las características del encuentro entre trabajadores sociales, refugiados y otros inmigrantes en situación de dependencia. La vida cotidiana en la sociedad sueca es extremadamente organizada, el contacto cotidiano entre desconocidos es prácticamente nulo. Los trabajadores sociales y otros funcionarios de los servicios de bienestar se transformaban entonces en el único contacto de los refugiados con el mundo sueco. Un contacto mediado por intérpretes y reducido a horarios de oficina. Durante el tiempo que los refugiados asistían a estos cursos, el Estado se hacía cargo de su mantención. Desde su llegada pasaban a ser clientes del bienestar social. La dimensión cultural en la descripción de las problemáticas de los refugiados pasó a tener un rol central en los



discursos elaborados en las instituciones de bienestar social (Eastmond, 2011).

El modelo de discapacidad aplicado a los refugiados fue elaborado pensando en una intervención que se llevaría a cabo en un tiempo limitado, los trabajadores sociales se harían cargo del proceso de introducción acomodando a los recién llegados en la vida cotidiana (escuela, mercado laboral), después de esta incorporación los refugiados se harían cargo de su propia situación. Así se institucionalizó la condición de dependiente de ciertos inmigrantes en los Servicios de bienestar social.

“Refugiados chilenos, refugiados de los países del Este, asirios, ugandeses y gitanos son los grupos más grandes. Muchos de ellos necesitan apoyo especial para radicarse, ya que su lengua, su cultura y su modo de vida se diferencian radicalmente del nuestro. Muchos de esos refugiados tienen apenas una historia escolar de un par de años. Sus conocimientos laborales no se adaptan a las exigencias del mercado laboral. Esto crea exigencias especiales para el personal y exige también nuevos métodos de trabajo dentro de los servicios de bienestar social” (Socialnytt, 1976, p. 40)<sup>2</sup>

La introducción se prolongó para muchos refugiados cuya situación de dependencia en ciertos casos pasó a ser un estado permanente. Las explicaciones desarrolladas adjudican el fracaso de las intervenciones a factores culturales, factores que se adjudican a los migrantes y que, de acuerdo a esta percepción, obstaculizaron su

2 “Chileflyktingar, öststatsflyktingar, assyrier, ugandier och zigenare är de största grupperna. Många av dessa behöver särskilt stöd i samband med bosättningen, eftersom deras språk, kultur och levnadsmönster skiljer sig mycket från vårt. Många av flyktingarna har bara gått ett par år i skolan. Yrkeskunskaperna passar oftast inte arbetsmarknadens krav. Detta ställer särskilda krav på personella insatser och nya arbetsmetoder inom socialvården” (Socialnytt 1976:40)



integración social. Estas conclusiones han sido cuestionadas en estudios que sostienen la existencia de estructuras discriminatorias y prácticas con contenidos racistas en las instituciones de bienestar (De los Reyes, 2006; Wright Nielsen, 2009; Ålund, 1988). En la próxima sección se discute la construcción de la diferencia en la historia del Trabajo Social con migrantes en Suecia.

### **La supuesta diferencia**

La movilidad de los pobres ha sido siempre identificada como un problema social. Esta sección trata las representaciones construidas sobre refugiados y otros migrantes en las instituciones del bienestar social suecas. La exclusión de los pobres identificados como extranjeros fue justificada apelando a características que describían a esos grupos como supuestamente diferentes de la población autóctona. En la primera mitad del siglo XX, en Suecia se prohibió la entrada de extranjeros sin recursos económicos, por ejemplo, gitanos y judíos que trataron de establecerse en Suecia durante las dos guerras mundiales, a ellos se les clasificó como extranjeros indeseables, el discurso dominante entonces era abiertamente racista, esos y otros grupos de extranjeros fueron descritos como miembros de “razas ajenas y peligrosas” que amenazaban la “pureza racial” de los suecos (Hammar, 1964).

La dependencia social, como se describió más arriba, estaba conceptualizada como discapacidad social. En los servicios de bienestar la “discapacidad social” de los migrantes dependientes de la asistencia social se definió como diferencia cultural<sup>3</sup>. En los sistemas de bienestar, los contenidos del Trabajo Social se construyeron entonces

---

3 Hablar de raza y clasificar en términos racistas se prohibió en Suecia después de la segunda guerra mundial.



desde un presupuesto que sostenía la diferencia cultural del inmigrante, donde diferencia cultural significaba inferioridad o atraso, la diferencia cultural se subordinaba al concepto de discapacidad, a los inmigrantes en situación de dependencia se les describía como miembros de ciertas culturas percibidas como tradicionales o/y en decadencia, discapacitados para superar su situación de dependencia. El concepto de cultura usado en estos contextos es esencialista y estático, cada grupo aparece como portador de una cultura, que “lleva” de un lugar a otro, independiente de los contextos donde se mueve el “portador” (Young, 1995). La mediación social se describe hoy como una medida necesaria para ayudar a los “culturalmente diferentes” a superar su situación de “atraso” e integrarse a la sociedad. A partir de la década de 1970, cuando nuevos refugiados provenientes de los países del este de Europa (la ex órbita soviética) y refugiados latinoamericanos u otros continentes, llegaron a Suecia, fueron los servicios de bienestar social los que quedaron a cargo de su recepción, su tarea era la integración social de los recién llegados. Los servicios de bienestar debían organizar las actividades que contribuirían a este objetivo, actividades que abarcaban diferentes aspectos: aprendizaje de la lengua sueca, orientación sobre la organización de la sociedad, aprendizaje de los códigos de la cultura sueca, cursos preparatorios para la incorporación de los niños a la escuela, para la entrada de los adultos al mercado laboral, etc. La idea básica en los contenidos de esas actividades era que los recién llegados necesitaban ayuda y apoyo especial para entrar a la sociedad. La dimensión cultural en la definición de la discapacidad social se institucionalizó en los servicios de bienestar.

“La ley de bienestar social atribuye a la categoría de discapacidad un significado más amplio que el significado tradicional. La ley incluye también en esta categoría a personas con dificultades idiomáticas, personas con otro bagaje (background)





cultural y a personas calificadas como dependientes con problemas de drogadicción” (Carlsson, 1982, p. 39)<sup>4</sup>.

Así, al añadir una dimensión cultural a la conceptualización de la dependencia social, los trabajadores sociales crearon nuevas actividades donde el Trabajo Social pasó a tener un rol aun más activo otredad. Los trabajadores sociales se adjudicaron un rol de expertos culturales y crearon funciones especiales para dar espacio a ese rol de expertos culturales en los servicios de bienestar.

El término *competencia cultural*, hoy institucionalizado en los servicios de bienestar, se usa para sostener la necesidad de conocimientos específicos sobre las características culturales de ciertos grupos de extranjeros. En esos contextos los trabajadores sociales aparecen como sujetos culturalmente neutrales, imparciales y sin cargas culturales propias, a diferencia del cliente objeto de las mismas intervenciones que es percibido como portador de un código cultural y condicionado por ese mismo código en sus acciones. La supuesta neutralidad de los trabajadores sociales ha sido cuestionada y criticada, por ejemplo, en estudios que también muestran como la supuesta competencia cultural de los trabajadores sociales legitima nuevas formas de intervención (Gruber, 2015). A pesar de estas críticas, la mediación cultural hoy es una actividad establecida que se considera necesaria en toda mediación social, donde los clientes son relacionados con una condición de extranjeros (nacidos en otro país o hijos de padres que inmigraron a Suecia desde otros países). Mediación cultural que hoy justifica la creación de nuevas funciones, por ejemplo, el rol de “brobyggare”, traducido literalmente como “constructor de puentes”, es decir un

4 “Socialtjänsten ger handikappbegreppet en bredare definition än den traditionella. I den nya lagens handikappbegrepp inkluderas även personer med språksvårigheter, Annan kulturell bakgrund och personer med svåra missbruksproblem”(Carlsson, 1982: 39).



funcionario que por su origen “cultural” o sus conocimientos “culturales” y su grado de inserción en la sociedad sueca, puede hacer de mediador entre funcionarios del bienestar social y esos “otros” que son percibidos cada vez más lejanos a la cultura de los funcionarios identificados como autóctonos (Abrahamsson, 2007; Liedholm y Lindberg, 2006).

La creciente demanda de competencias culturales en los servicios de bienestar, es parte de los procesos de etnicización y/o racialización que caracteriza las tareas de trabajo en los servicios de bienestar social (Essed, 1996). Se trata de procesos que reflejan la institucionalización de prácticas discriminatorias y racistas que reproducen y renuevan la división entre extranjero/nacional en el gobierno de la pobreza (Wacquant, 2015).

A partir de la década de 1980 los discursos sobre lo social empezaron a focalizarse en la diferencia cuando se discutía la situación de inmigrantes en situación de dependencia cultural, étnica o religiosa. Se trata de procesos que racializan la pobreza y crean divisiones arbitrarias entre grupos que se encuentran en la misma situación. La división entre extranjeros y nacionales se reactivó dentro de las mismas instituciones destinadas a crear condiciones que favorecieran la integración social. En esos contextos se estigmatiza a los inmigrantes, devolviéndoles a su condición de extranjeros, cuya presencia en Suecia constituye un problema social.

A fines del siglo XX, la crítica a las políticas del estado de bienestar identificaba la sobrerrepresentación de los migrantes en los grupos en situación de dependencia del bienestar social como una problemática especial. Críticas que han sido usadas para justificar la reestructuración de la organización de los servicios de bienestar social. Las políticas llamadas de activación de los dependientes incluían la activación de los migrantes y otros grupos que pasaron a ser administrados por las oficinas del mercado de trabajo. En esas administraciones y de acuerdo a las



nuevas formas de gobierno de lo social, los migrantes siguen siendo clasificados como discapacitados sociales, la diferencia cultural es descompuesta en detalles usados para codificar la diferencia cultural (origen étnico y nacional, dominio del idioma, estructura familiar, formación profesional, etc.) (Holmqvist, 2005, 2008).

El Trabajo Social desarrollado con poblaciones migrantes en Suecia es una clara ilustración de la tradición que ha dominado en esta disciplina. Esta tradición se fundamenta en el paradigma establecido sobre la normalidad que percibe las movilidades humanas como un problema social, especialmente la de los pobres. Pero en la historia de Trabajo social podemos encontrar percepciones alternativas que asumen las movilidades humanas como fuente de cambio social. En la próxima sección se discuten esas perspectivas representadas por el trabajo de las pioneras norteamericanas, quienes en concordancia a las movilidades de su propia época, trabajaron para que se introdujesen reformas sociales que tomaran en cuenta las situaciones de vulnerabilidad creadas por las políticas y las prácticas destinadas a controlar las migraciones internacionales.

### **Movilidades humanas en los orígenes del Trabajo social**

Existen ciertas similitudes en el grado de las transformaciones contemporáneas y los cambios que ocurrieron a principios del siglo XX, época de la gran transformación (Polanyi, 2001). Entonces, como ahora, los procesos de cambio redefinieron las premisas fundamentales de la vida en sociedad (Jordan, 2005; Lorenz, 2006). Se trata de transformaciones que cuestionaban la escala local (parroquial) de las protecciones sociales, por ejemplo, la asistencia a los pobres que había sido creada para asistir a los miembros de la parroquia o aldea, medidas asistenciales que no resolvían los problemas creados por la reestructuración de la vida en sociedad (Geremek, 1991). Debido a esto, se crearon instituciones destinadas a afianzar



el vínculo social, instituciones que se desarrollaron en un contexto territorial más amplio, el del estado-nación. La cuestión social se formuló de acuerdo a este contexto, el que asumió diferentes contenidos de acuerdo a las condiciones de cada país. Entonces, los gobiernos europeos creaban condiciones que favorecían la emigración, una estrategia para resolver la cuestión social en su propio territorio. En los Estados Unidos la llegada de esos migrantes fue el punto de partida del debate social de principios de siglo.

Las pioneras del Trabajo Social en los Estados Unidos, como Jane Addams, vivían en un contexto de creciente rechazo a los inmigrantes recién llegados, rechazo que se manifestaba de diferentes formas: racismo cotidiano, resistencia organizada a la inmigración, leyes que restringían la inmigración a través de prácticas de control y selección de quienes entraban al país. Esas prácticas estaban gobernadas desde la misma racionalidad que más tarde gobernó la selección de refugiados dentro de Europa: clasificación y selección de los que se consideraban capacitados para trabajar y expulsión de los que se consideraban discapacitados para mantenerse a sí mismos. En la llamada Puerta de entrada (Long Island) se realizaba esa selección que condenaba a la expulsión de los enfermos, ancianos, etc. (Kraut, 1994). Algunas pioneras del Trabajo Social denunciaron esas prácticas. Hoy la expulsión de migrantes es una práctica global que a veces se denomina repatriación y a veces retorno forzado donde participan trabajadores sociales. Se trata de prácticas que cuestionan los principios básicos sobre los que se desarrolló el Trabajo Social, principios formulados y defendidos por las pioneras del Trabajo Social en los Estados Unidos.

Las pioneras norteamericanas identificaron las movi- lidades de su época como un fenómeno social que estaba cambiando la estructura de la población y los contenidos de la cuestión social. En su trabajo identificaron la necesidad de respuestas organizadas para proteger tanto a los recién llegados, como a los que carecían de protección social a



pesar de tener una permanencia prolongada en el país. Fueron también actores del debate público demandando responsabilidad colectiva en la protección de los migrantes que carecían de protección social.

Jane Addams (1860-1935) creó espacios de debate y producción de conocimientos, Addams cuestionó la pasividad de los intelectuales que no entendían el rol central que tenían las movilidades humanas en la construcción de la sociedad moderna. Ella sostenía que el estudio de las migraciones contribuiría a identificar procesos estructurales de transformación de la vida colectiva (Addams, 1905). Mary Richmond (1861- 1928), identificada comúnmente con la tradición más conservadora del Trabajo Social, fue precursora de la perspectiva transnacional en su demanda de conocimientos sobre los contextos familiares de los inmigrantes. Richmond se interesó también por las relaciones familiares en un contexto transnacional, ella entendía que las obligaciones familiares atravesaban fronteras nacionales y sostenía que la tarea del trabajador social era formarse una idea del contenido de esas obligaciones para crear lo que ella denominó *diagnóstico social* del inmigrante (Richmond, 1917). Otra pionera del Trabajo social que se dedicó a denunciar las situaciones de desprotección de los inmigrantes fue Grace Abbot (1878-1939), quien reclamó medidas de protección que no sólo implicaban actividades locales, sino también actividades de control de las agencias que reclutaban migrantes en los países de origen y medidas que protegiesen a los migrantes durante la travesía transatlántica. Abbot viajó por diferentes países de Europa del este para adquirir conocimientos sobre las condiciones de vida de los migrantes, en sus escritos discute como esas duras realidades obligaban a muchos jóvenes y a veces también a niños a emigrar solos para contribuir a la sobrevivencia familiar. Hoy sabemos que las migraciones infantiles son un fenómeno global presente en diferentes regiones del mundo (Holt y Holloway, 2006).



Abbot, Addams y Richmond aparecen como precursoras de otras perspectivas que las que han dominado el Trabajo social con migrantes en Europa durante el siglo XX. En su obra la situación de desprotección que viven los migrantes ocupa un lugar central en su denuncia de las injusticias sociales. Estas pioneras del Trabajo Social sostenían la importancia del fenómeno de las migraciones en los procesos sociales e identificaron temas que hoy son centrales en la situación de vida de miles de migrantes en diferentes regiones del mundo. Estas pioneras fueron actores importantes en el debate social de su época, participaron en el debate público y presentaron propuestas concretas que trascendían las fronteras nacionales, las que tenían como objetivo la protección social de los migrantes, partiendo de premisas que presuponían la igualdad y no la diferencia.

### **Movilidades de los dependientes y mediación transnacional.**

Las movilidades contemporáneas hoy son una fuente de discusión académica y de debate político. La extensión de los movimientos migratorios involucra a todas las regiones del mundo que de diferentes maneras participan en los procesos migratorios (Castles y Miller, 2003). Las movilidades humanas se han mundializado; a principios de este siglo XXI las estadísticas hablan de una cantidad de alrededor de 214 millones de migrantes internacionales por todas las regiones del mundo (Withol, 2013). Estudios contemporáneos identifican cambios importantes en la composición de las movilidades humanas. Los flujos migratorios habían estado dominados por hombres, quienes eran al menos, los que iniciaban el proceso migratorio familiar. Hoy se constata la creciente presencia de personas tradicionalmente categorizadas como dependientes, niños y mujeres que ahora aparecen como sujetos autónomos en los procesos migratorios que migran para mejorar sus condiciones de vida y/o las de sus familias (Jimenez Alvarez, 2011; Parreñas, 2005; Pedone, 2003; Suárez-Navaz, 2006, etc.).



La movilidad como realidad e ideal de vida crea nuevas formas de ser y estar en el mundo, participar de esta nueva movilidad es estar socialmente incluido (Sheller y Urry, 2006). La inmovilidad es, de acuerdo a este nuevo paradigma de la vida social, sinónimo de exclusión. El control del movimiento y el acceso a las tecnologías del movimiento pasan a ser indicadores de nuevas relaciones de poder entre diferentes zonas geográficas, grupos e individuos. Unos, dueños de los recursos y con el poder de control, otros, víctimas del reparto desigual de esos recursos, condenados a la inmovilidad. El papel que le corresponde al Trabajo Social en estos procesos es un tema que ocupa el debate sobre políticas sociales y prácticas de trabajo. La normatividad territorial del siglo XX sobre la que se construyó el proyecto del Trabajo Social es cuestionada por estos nuevos actores migratorios.

En este contexto el fenómeno de las migraciones infantiles es el más relevante, donde niños que viajan con o sin compañía adulta reclaman la protección de otros estados. Un tema que concierne principalmente al Trabajo Social, dado que la protección de la infancia legitimó la existencia misma de esta área de intervención. Estas migraciones y la otras categorías identificadas como dependientes son testigo del quiebre de los sistemas de dependencia y de la necesidad de formular nuevos paradigmas de protección social (Jimenez Alvarez, 2011; Ribas-Mateos, 2014). Un quiebre que cuestiona imaginarios colectivos sobre el papel protector de las instituciones nacionales y que reclama políticas globales de protección.

La movilidad de los dependientes desafía marcos establecidos de intervención social. Desafíos que también conciernen representaciones sobre la infancia como un período de vida protegido por la institución familiar y representaciones sobre la dependencia social. La desprotección identificada en la situación de estos migrantes



refleja la insuficiencia de los estándares de protección establecidos, tanto nacionales e internacionales.

Esta reflexión sobre las movilidades contemporáneas de los dependientes es un tema reciente en Trabajo social. En general, se puede sostener que la actitud del Trabajo Social ha sido más bien pasiva respecto a las movilidades humanas. Los procesos de transformación de la sociedad han repercutido negativamente en los contenidos del Trabajo social. Las prácticas han seguido limitando su trabajo a contextos nacionales y subordinando sus intervenciones a políticas que individualizan la responsabilidad social. Así, las tendencias dominantes hablan de un desarrollo negativo donde el Trabajo Social reduce su campo de acción a rutinas administrativas inspiradas en demandas de efectividad económica (Ferguson, 2008; Jordan, 2003). En el ámbito de las migraciones internacionales esto significa la subordinación a formas de gobierno de las movilidades humanas que criminalizan al extranjero sin recursos.

La introducción del concepto de transnacionalismo en el análisis de las migraciones contemporáneas ha dado lugar a reflexiones que tratan de incorporar nuevas perspectivas a la disciplina y a las prácticas de Trabajo Social. El concepto de transnacionalismo captura nuevas escalas de espacios sociales, espacios que atraviesan fronteras nacionales donde los migrantes construyen sus proyectos de vida. Desde esta perspectiva podemos identificar relaciones familiares y estrategias de protección social desarrolladas por los mismos migrantes quienes desarrollan su vida cotidiana conectados e involucrados activa y simultáneamente a diferentes lugares (Basch, Schiller, y Szanton Blanc, 1994; Levitt, 2001).

La perspectiva global, donde la dimensión transnacional es importante, invita a considerar la reinención del Trabajo Social (Williams y Graham, 2014). Estudios desarrollados en Europa y los Estados Unidos, definen el Trabajo social transnacional como prácticas sociales para atender a





poblaciones transnacionales y que desarrolla sus acciones más allá de las fronteras nacionales para dar respuesta a problemáticas que también surgen y se desarrollan en un contexto transnacional (Furman, Negi, Schatz, y Jones, 2008; Negi y Furman, 2010; Vuille, Bolzman, y Durrett, 2013).

Las prácticas transnacionales se basan en el conocimiento de los contextos de vida de los migrantes (así como los entendían las pioneras del Trabajo social), pero no solamente como un intento de comprensión, sino de acción acorde a las contextos de vida de los migrantes, intervenciones translocales que conectan e involucran miembros de familias que viven en diferentes países, usando técnicas virtuales de comunicación en el trabajo cotidiano (Negi y Furman, 2010).

El Trabajo Social transnacional debe discutirse de acuerdo a principios éticos basados en objetivos que apuntan a la protección social de los migrantes. Hoy sabemos del desarrollo de prácticas transnacionales donde los trabajadores sociales participan en medidas represivas que apuntan al control de las movilidades infantiles y a impedir las movilidades de los dependientes. Una perspectiva transnacional en prácticas de gobierno no siempre favorece a los desprotegidos. Por eso aquí se suscribe una visión crítica que cuestiona contenidos que intentan adaptar la gestión de las movilidades humanas a demandas globales que nada tienen que ver con los intereses de los mismos migrantes (Geiger, 2013). El Trabajo Social debe rescatar sus contenidos originales de empatía y compromiso con el sufrimiento social, debe retomar su rol político denunciando prácticas, las que partiendo de una retórica de protección transnacional, contribuyen a la exclusión social de los migrantes. Así aquí se sostiene la necesidad de desarrollar prácticas de Trabajo Social transnacional, pero siempre desde una posición crítica que esté de acuerdo con los principios que legitiman la existencia de Trabajo Social.



## **CONCLUSIONES**

La cuestión social formulada a fines del siglo XIX capturaba las problemáticas que surgieron como producto de las enormes transformaciones económicas y sociales ocurridas en aquella época. Las movilidades humanas ocuparon un lugar central en esos procesos, por lo que se crearon criterios que diferenciaban las movilidades internacionales de las movilidades dentro de los territorios nacionales. Criterios inventados especialmente para controlar las migraciones de los grupos que carecían de recursos económicos. Usando el caso de Suecia se describen las premisas que condicionaron las categorizaciones y políticas de inmigración durante el siglo XX. El Trabajo Social se desarrolló como una estrategia nacional para dar respuesta a las necesidades de los grupos que se encontraban en situación de dependencia. Desde una descripción del caso sueco se ha intentado problematizar postulados que dividen a las poblaciones, divisiones que parecían superadas desde las políticas universales de bienestar social, pero que cobraron nueva vida en la conceptualización de la dependencia como diferencia cultural. Las movilidades de los pobres dieron, en otras partes del mundo, lugar a prácticas incluyentes que en cierto sentido fueron precursoras de la perspectiva transnacional que hoy está empezando a conceptualizarse en Trabajo social.

A principios del siglo XX las respuestas a las movilidades humanas se organizaron desde contextos nacionales, las intervenciones desarrolladas en Trabajo Social debían estar contenidas en ese contexto. En las primeras décadas del siglo XXI se constata la creciente mundialización de



las migraciones. La desprotección social es un fenómeno que promueve nuevas movildades, los dependientes se transforman en actores migratorios que buscan resolver problemas de sobrevivencia y bienestar social. Trabajo Social debe reformular sus presupuestos e incorporar las movildades humanas como principio organizador de la vida social y desde esos presupuestos inventar respuestas basadas en la perspectiva de quienes participan en esos procesos.



## BIBLIOGRAFÍA

Abrahamsson, A. (2007). *Brobyggare : kulturtolkare mellan invandrare/flyktingar och det svenska samhället : en utvärdering. D. 1*. Kristianstad: Department of Health Sciences, Kristianstad University.

Addams, J. (1905). Immigration: A Field Neglected by the Scholar. *Commons*, 10, 9-19.

Arendt, H. (1966). *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace & World.

Basch, L., Schiller, N. G., & Szanton Blanc, C. (1994). *Nations unbound : transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. Basel: Gordon and Breach.

Bååth, I. (1959). Ett led i Sveriges fortsatta humanitära flyktingpolitik: Socialvård åt flyktingar. *Sociala meddelanden*, 3-4, 226-233.

Carlsson, R. (1982). Socialtjänsten och de handikappade. *Socialnytt*, 1, 38-42.

Castel, R. (1996). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris: Fayard.

Castles, S., & Miller, M. J. (2003). *The age of migration*. Basingstoke: Palgrave.

De los Reyes, P. (2006). *Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet : rapport*. Stockholm: Fritze.

de Swaan, A. (1988). *In care of the state : health care, education and welfare in Europe and the USA in the modern era*. Cambridge: Polity.



Eastmond, M. (2011). Egalitarian Ambitions, Construction of Difference: The Paradoxes of Refugee Integration in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 277-295.

Edgren, M. (2001). *Från rike till nation : arbetskraftspolitik, befolkningspolitik och nationell gemenskapsformering i den politiska ekonomin i Sverige under 1700-talet*. Lund: Historiska media.

Essed, P. (1996). *Diversity: gender, color, and culture*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Ferguson, I. (2008). *Reclaiming social work : challenging neo-liberalism and promoting social justice*. Los Angeles: Sage Publications.

Furman, R., Negi, N., Schatz, M., & Jones, S. (2008). Transnational social work: using a weaparound model. *Global Networks* 8, 4 (2008) 496–503, 8(4), 496-503.

Geiger, M. (2013). The Transformation of Migration Politics: From Migration Control to Disciplining Mobility. In M. Geiger & A. Pécout (Eds.), *Disciplining the Transnational Mobility of People* (pp. 15-40). New York: Palgrave Macmillan.

Geiger, M., & Pécout, A. (2013). *Disciplining the Transnational Mobility of People*. New York: Palgrave Macmillan.

Geremek, B. (1991). *Den europeiska fattigdomens betydelse*. Stockholm: Ordfront.

Gruber, S. (2015). Kulturkompetens i institutionsvård för barn och unga. In M. Norma & E. Righard (Eds.), *Socialt arbete och migration* (pp. 107-125). Malmö: Gleerups.

Hammar, T. (1964). *Sverige åt svenskarna = Sweden for the Swedes : invandringspolitik, utlänningskontroll och asylrätt 1900-1932*. Stockholm: Förf.

Holborn, L. W., & Chartrand, R. (1975). *Refugees: a problem of our time : the work of the United Nations High Commissioner for Refugees, 1951-1972. Vol. 1*. Metuchen, N.J.: Scarecrow P.

Holmqvist, M. (2005). *Samhall : att bli normal i en onormal organisation*. Stockholm: SNS förlag.



Holmqvist, M. (2008). *The institutionalization of social welfare: a study of medicalizing management*. New York: Routledge.

Holt, L., & Holloway, S. L. (2006). Editorial: Theorising other childhoods in a globalised world. *Children's Geographies*, 4(2), 135-142. doi: 10.1080/14733280600806817

Jimenez Alvarez, M. (2011). *Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa*. Madrid: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

Jordan, B. (2003). Social Work, Mobility and Membership. *Social Work & Society*, 1(1), 1-13.

Jordan, B. (2005). *Sex, pengar och makt : om det kollektiva livets omvandlingar*. Göteborg: Daidalos.

Kraut, A. M. (1994). *Silent travelers : germs, genes, and the "immigrant menace"*. New York, NY: BasicBooks.

Levitt, P. (2001). *The transnational villagers*. Berkeley: University of California Press.

Liedholm, M., & Lindberg, G. (2006). *Brobyggare mot skolor : en satsning i invandrantäta bostadsområden : storstadssatsningen i Malmö : utvärdering av kulturella överbyggare/brobyggare*. Malmö: Malmö Stad.

Lorenz, W. (2006). *Perspectives on European social work : from the birth of the nation state to the impact of globalisation*. Opladen: Budrich.

Malkki, L. (1995). Refugee and exile: From 'Refugee Studies' to the National Order of Things. *Annual Reviews in Anthropology*, 24, 495-523.

Montesino, N. (2012). Social disability: Roma and refugees in Swedish welfare. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 8(3), 134-145.

Negi, N., & Furman, R. (2010). *Transnational social work practice*. New York: Columbia University Press.

Parreñas, R. S. (2005). *Children of global migration : transnational families and gendered woes*. Stanford, California: Stanford University Press.



Pedone, C. (2003). *“Tu siempre jalas a los tuyos” Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía.

Polanyi, K. (2001). *The great transformation : the political and economic origins of our time*. Boston, MA: Beacon Press.

Ribas-Mateos, N. L., S. (2014). *Movilidades Adolescentes. Elementos teóricos emergentes en la ruta entre Marruecos y Europa* Barcelona: Bellaterra.

Richmond, M. (Ed.). (1917). *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation.

Sheller, M., & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *ENVIRONMENT AND PLANNING*, 38(2), 207-226.

Stone, D. A. (1984). *The disabled state*. Philadelphia: Temple University Press.

Suárez-Navaz, L. s. I. F. C. e. a. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. In F. Checa, Olmos, F., Arjona G., Checa Olmos, J. C., Alonso, A. (Ed.), *Menores tras la frontera: otra migración que aguarda*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

Torpey, J. C. (2000). *The invention of the passport : surveillance, citizenship and the state*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wacquant, L. (2015). *Deadly symbiosis : race and the rise of neoliberal penalty*: John Wiley & Sons.

Van Heuven, G. (1953). The Problem of Refugees. *Académie De Droit International, Recueil Des Cours*, 1(82), 265-369.

Williams, C., & Graham, M. (2014). 'A World on the Move': Migration, Mobilities and Social Work. *British Journal of Social Work*, 44(Supplement 1), i1-i17.

Withol De Wenden, C. (2013). *El fenómeno migratorio en el siglo XXI. Migrantes, refugiados y relaciones internacionales*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.



Wright Nielsen, T. (2009). *Viljen til at frigøre [Elektronisk ressurs] : en undersøgelse af empowerment i praksis*. Lund: Lunds universitet, Socialhögskolan.

Vuille, M., Bolzman, C., & Durrett, E. H. (2013). Professional stances and personal values in the realm of transnational family reunification with older parents: social work practice in an emerging field. *European Journal of Social Work*, 16(3), 407-426. doi: 10.1080/13691457.2012.729028

Young, R. J. C. (1995). *Colonial desire : hybridity in theory, culture, and race*. London: Routledge.

Ålund, A. (1988). *The power of definitions : immigrant women and problem-centered ideologies*. Uppsala: Maktutredningen.





## CAPÍTULO 9

# INVESTIGACIÓN SOCIAL CUALITATIVA CON MIGRANTES Y FAMILIAS TRANSNACIONALES

*Dolores Frías-Navarro\**  
*Laura Badenes-Ribera\**  
*Héctor Monterde-i-Bort\**  
*Óscar García-Buelga\**  
*Marcos Pascual-Soler\*\**

\*Universidad de Valencia. España

\*\*ESIC Business & Marketing School, Valencia. España





## INTRODUCCIÓN

El objetivo de la investigación social es producir conocimiento sobre la realidad social, es decir, sobre su estructura, sobre las interacciones de sus miembros, sobre su funcionamiento y sobre los cambios que se producen dentro de un contexto social, cultural y temporal. Los dos brazos de la investigación son la teoría (*necesidad de conocimiento: qué estudiar o problema de investigación*) y la metodología (*proceso del diseño de investigación: cómo resolver la pregunta de investigación*).

La diversidad cultural y el carácter complejo de las relaciones sociales, en las sociedades actuales, requiere una perspectiva de análisis transversal, donde confluyan un amplio número de disciplinas como la sociología, la psicología social, la antropología, el derecho, la pedagogía, la economía, la historia o las ciencias de la salud. Los estudios sobre la interculturalidad, las migraciones y la movilidad humana en general, analizan las complejas interrelaciones entre personas que poseen tradiciones, conocimientos y valores que son diversos.

De esta manera, los estudios sobre movilidad humana, abordan los problemas de investigación de la diversidad cultural desde diferentes perspectivas, aplicando la metodología para resolver sus preguntas y de este modo, interpretar la realidad social. Por ello, el pluralismo teórico y metodológico es parte de los estudios sociales actuales para dar respuesta a la complejidad de la realidad social



contemporánea. En esta línea, la evidencia o pruebas aportadas por la investigación, requieren una cuidadosa planificación del proceso de diseño del estudio para garantizar la obtención de datos fiables y válidos, ya que asegurar el rigor y la calidad del estudio, son objetivos básicos de toda investigación (Cornejo y Salas, 2011).

El proceso de la investigación se inicia con una necesidad de conocimiento o problema teórico relevante y útil para la Ciencia y la elección de la metodología está directamente relacionada con el problema de investigación y sus circunstancias. La valoración del carácter de la investigación, sus objetivos, el tipo de hipótesis planteadas, si las hay, y la cantidad de participantes, son elementos clave para determinar qué tipo de metodología (cuantitativa, cualitativa o mixta) es la más adecuada para el estudio y qué técnicas de recogida de datos son las más útiles para responder de forma válida a las cuestiones que se plantean en el trabajo.

De este modo, dos son las perspectivas teóricas que dominan la investigación en las Ciencias Sociales: el positivismo y el constructivismo. El positivismo tiene como objetivo la búsqueda de las causas de los fenómenos sociales y está vinculada con la metodología cuantitativa. Este paradigma asume que existe una realidad objetiva que puede ser medida y evaluada de una manera fiable, válida y generalizable. Su razonamiento es deductivo, formulando una hipótesis de investigación que puede ser contrastada empíricamente y analizada con procedimientos de inferencia estadística. Por otra parte, el constructivismo trata de entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del individuo y se asocia a la metodología cualitativa (Guba y Lincoln, 2005). Desde este paradigma se asume que la realidad social se construye a través de las experiencias subjetivas de sus miembros, adoptando un razonamiento inductivo en la descripción e interpretación de los fenómenos. El debate y las tensiones entre los defensores



de cada una de las dos perspectivas es una discusión que se mantiene hasta estos días (Babones, 2015; Walsh, 2012; Whittemore, Chase, y Mandle, 2001).

La metodología cualitativa asume una perspectiva constructivista, donde las realidades son múltiples, cambiantes y se construyen socialmente, variando entre los diferentes grupos sociales y en diferentes contextos. La realidad social es experimentada de forma diferente por cada uno de sus miembros y el objetivo del investigador es descubrir esas diferencias y no hallar una verdad única.

A continuación se presentan los aspectos teóricos fundamentales que subyacen en la investigación cualitativa sobre las razones para emigrar y la configuración de la estructura de la familia transnacional, elementos que suelen estudiarse por separado pero que se encuentran estrechamente relacionados en la base de los proyectos migratorios.

## **1) La Investigación cualitativa**

Como se mencionó anteriormente, en la investigación cualitativa el interés se centra en *cómo y por qué* se produce un determinado fenómeno, es decir, el objetivo del estudio es comprender un fenómeno y los procesos sociales, psicológicos o económicos que lo provocan. Como señalan Shuval, Harker, Roudsari, Groce, Mills et al. (2011), la investigación cualitativa es especialmente útil para descubrir y explicar un fenómeno.

El principal objetivo de la metodología cualitativa es comprender cómo ocurren los fenómenos a través de un estudio centrado en los individuos y en cómo viven sus experiencias, generalmente con pocos sujetos, donde el investigador suele interactuar con los participantes para recoger los datos, creándose un proceso de retroalimentación entre el investigador y el sujeto participante.



La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo y su objetivo es comprender las experiencias y el punto de vista de las personas que participan en el estudio, sus ideas, sentimientos, actitudes y percepciones, explorando la cualidad del fenómeno (Merriam, 2015).

La aplicación de la metodología cualitativa exige que el investigador argumente la significatividad de los datos, en otras palabras, por qué esos datos son relevantes y que describa de forma detallada el contexto social y cultural en el que fueron obtenidos, así como perfilar de forma exhaustiva las características de los participantes que forman la muestra (Stenius, Makela, Miovisky, y Gabrhelik, 2008). La mayor complejidad de la metodología cualitativa radica en cómo categorizar la información para hacerla explicable y coherente cuando se analiza dentro de un determinado contexto social, temporal y cultural. El proceso de categorización exige que el investigador capte las regularidades que se observan en los datos y les atribuya categorías con contenido teórico, diferenciándolas de otras categorías. Este proceso de categorización es fundamental para poder captar la realidad, hacerla explicable y dar coherencia a los hallazgos que deben ser contextualizados. En términos de Anguera (1986), la metodología cualitativa es:

*“una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con sufi-*



*ciente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso” (p. 24).*

El uso de esta metodología es especialmente útil para explorar fenómenos novedosos o inadvertidos de un fenómeno conocido, así como para descubrir sus antecedentes, características y consecuencias, para explorar cómo se construyen socialmente las percepciones y los discursos en relación a un tema, para analizar los patrones de interacción que desarrollan diferentes personas o grupos, para analizar los patrones culturales y su interpretación por parte de los miembros de una comunidad o grupo, para evaluar las percepciones de los destinatarios de un programa de intervención y para producir ideas de forma colectiva, generar consenso y/o implicación para acciones/programas de intervención social (López, Blanco, Scandroglio, y Gutman, 2010). Por ejemplo, los estudios de naturaleza cualitativa se utilizan frecuentemente cuando se abordan cuestiones sobre las trayectorias de vida, la historia de grupos locales, la construcción de identidades o cuestiones de multiculturalidad, interculturalidad y movilidad humana.

En general, los métodos de investigación cualitativa exploran, describen o crean necesidades de conocimiento o modelos explicativos, en otras palabras, en muchas ocasiones generan hipótesis. En este punto conviene resaltar que la posibilidad de comprobar hipótesis o no mediante métodos cualitativos y no sólo generar hipótesis es un tema de debate, por el hecho de que algunos expertos apoyan que los métodos de investigación cualitativa también permiten comprobar hipótesis y generalizar sus hallazgos (Flyvbjerg, 2006). En definitiva y como señala Anguera (1995), el paradigma cualitativo se caracteriza más por una preocupación por el descubrimiento de la teoría, que por el de su comprobación.



Los métodos cualitativos son especialmente útiles cuando el investigador desea comprender el fenómeno de una manera profunda, desde el punto de vista del propio sujeto y dejándole que se exprese de forma espontánea. Además, los métodos cualitativos pueden aplicarse al comienzo de una investigación para perfilar la construcción de los cuestionarios, para evaluar la viabilidad del estudio o para generar hipótesis por ejemplo, *durante el desarrollo del estudio* para evaluar su funcionamiento o *al final del estudio* para profundizar en algunas cuestiones que los resultados obtenidos con la metodología cuantitativa no logran explicar.

En resumen, la meta de la metodología cualitativa es desarrollar nuevo conocimiento basado en las experiencias y las creencias del propio sujeto (razonamiento inductivo), planificando un diseño flexible que requiere de la habilidad del investigador para cambiar y adaptar al proceso de investigación de acuerdo con los resultados que se van produciendo. Se plantea un diseño circular o emergente, abierto al desarrollo de nuevas ideas, temas, cuestiones o teorías durante todo el proceso del diseño de investigación, enfoques necesarios en los contextos de movilidad humana para saber por qué la gente migra.

## **2) Motivos por los que la gente migra y migración transnacional**

Los estudios sobre la movilidad humana tienen tres objetivos principales: descubrir las razones o motivos para emigrar ¿por qué se produce la migración?, descubrir los procesos de cambio ¿cómo ocurre la migración? y descubrir las consecuencias de la movilidad ¿qué impacto tienen las migraciones? Conocer las razones que conducen a una persona a emigrar y cómo repercute el desplazamiento en la configuración de la familia transnacional, son los dos asuntos en los que se hará hincapié.





Ernest George Ravenstein y su libro *'Laws of Migration'* (1885, 1889), marcan el inicio de los estudios sobre teorías migratorias, marcando una influencia que perdura hasta las teorías actuales que mantienen la búsqueda de las regularidades empíricas en los movimientos migratorios como objetivo de investigación. Las leyes de la migración describen relaciones migratorias regulares entre los lugares de origen y de destino. Su principal presupuesto subraya que la decisión de inmigrar o no emigrar, se adopta maximizando las ganancias y minimizando los riesgos o costes, destacando el factor económico como determinante en la toma de decisión de desplazarse a otro territorio.

Entre las principales conclusiones de la teoría clásica de Ravenstein (1889), destaca: que la mayoría de los migrantes se mueven sólo a cortas distancias, disminuye el número de migrantes con la distancia y además, los desplazamientos de mayor distancia tienen como objetivo grandes centros industriales y comerciales. Una ley fundamental destaca que los factores económicos son la principal causa de migración, teniendo más poder de atracción las ciudades con crecimiento económico (Goodall, 1987). La mayor parte de sus "leyes", se mantienen en la actualidad, pero las explicaciones que ofrecen los modelos teóricos son más complejas. Aquí, la metodología cualitativa ha ayudado a comprender cómo se vive la experiencia y cuáles son los procesos personales y sociales que influyen en la decisión de emigrar.

El trabajo de Ravenstein impulsó el estudio de las migraciones desde diferentes perspectivas. Una de ellas se desarrolló en torno al análisis de los factores que inciden en la decisión de migrar, destacando el trabajo de Lee (1966) con su texto: *"A theory of migration"*, en él, resume los factores en torno a cuatro elementos: factores asociados con el 'lugar de origen', como las malas condiciones económicas, políticas y sociales; 2) factores asociados con el 'lugar de destino', destacando las ventajas de los países



de acogida; 3) 'obstáculos' que intervienen en el movimiento o desplazamiento entre los lugares de origen y destino, entre costos, accesibilidad, riesgos y expectativas; y 4) factores 'personales' que afectan al individuo y representan los más importantes según el autor, tales como el nivel educativo, social, familiar.

En los estudios de Ravenstein (1889) y de Lee (1966), ya se observan los factores de expulsión y los de atracción, modelo conocido como "*push and pull*", en el que destacan las malas condiciones económicas, sociales y políticas de una región como factores de expulsión y las mayores oportunidades de una región con mayores salarios, desarrollo técnico y trabajo, tener familiares o amigos en el lugar de destino y la percepción de una mayor estabilidad laboral, económica y política, como factores de atracción de los flujos migratorios.

Los teóricos actuales siguen destacando la importancia de los factores de expulsión y atracción, pues efectivamente la decisión de emigrar está vinculada con la reflexión del individuo sobre los elementos que operan en el lugar de residencia y los que se esperan en el lugar de destino, siendo la interacción de los elementos de ambos lugares el principal determinante de la decisión de emigrar. Los denominados 'obstáculos intermedios', son los factores negativos que surgen de la interacción entre origen y destino, que anulan o dificultan esta decisión, en donde la distancia aparece como elemento inhibitor, junto con el temor hacia lo desconocido, los problemas con el idioma, las dificultades legales para acceder al país de acogida, la edad del migrante y su capacidad de adaptación al nuevo contexto o los problemas vinculados con la migración irregular.

El proceso migratorio no termina con la llegada al nuevo destino. Sus consecuencias perduran y evidencia de esto es la creación de nuevas estructuras familiares donde



sus miembros mantienen un contacto regular que protege la unión de la familia y mantiene los lazos afectivos y en muchas ocasiones económicos. La emigración crea nuevas unidades familiares conocidas como 'familias transnacionales'. Y nuevos roles como la 'maternidad transnacional', relacionada principalmente con el nuevo papel que ejercen a distancia las madres migrantes, pero también relacionado con las madres que ven a un hijo o hija emigrar.

La configuración de una nueva estructura familiar es una de las muchas consecuencias que la emigración conlleva. Las denominadas 'familias transnacionales' son aquellas donde alguno o algunos de sus miembros vive separado del núcleo familiar durante un tiempo o de forma permanente, pero todos mantienen una sensación de bienestar colectivo y unidad familiar, incluso estando separados por fronteras (Bryceson y Vuorela, 2002). La definición clásica de familia como un grupo de personas vinculadas por lazos de parentesco que configuran un hogar o tienen un lugar común de convivencia, ha dejado de tener sentido en las nuevas sociedades, en el que la movilidad humana no impide el contacto, el vínculo y el sentimiento familiar. En la familia transnacional hay una dispersión geográfica de uno o varios miembros de la familia, sin embargo, se mantiene estrechamente la unidad y el vínculo familiar (Kilkey y Merla, 2014).

En esta estructuración de la vida familiar, el avance de los medios de telecomunicación, el acceso masivo a los medios de transporte y las nuevas tecnologías de la información, sobre todo vía Internet, son elementos clave que facilitan la comunicación entre los miembros de la familia. Las redes sociales como *Facebook*, *Twitter* o el sistema de mensajería de *Whatsapp*, facilitan la comunicación constante entre los miembros de la familia de una manera económica y rápida y un software como *Skype*, sin costos económico extra a la conexión de Internet, permite el contacto 'en vivo' y prácticamente a diario en muchas ocasiones (Marín,



Gutiérrez, y Marín, 2014). Por consiguiente, estar lejos ya no significa estar separados. La conexión 'permanente' con la familia vía 'wifi afectivo' es, en definitiva, una estrategia de cohesión familiar.

La perspectiva transnacional aborda el estudio de la movilidad humana considerando el impacto producido tanto en la zona receptora, como en la emisora y no se focaliza solamente en los aspectos que tienen que ver con el sujeto que emigra y el país de recepción (Basch, Glick, y Szanton, 1994). El transnacionalismo destaca el papel de las sociedades de partida y de destino en las relaciones familiares, económicas y culturales de las familias de emigrantes y considera que el individuo vive simultáneamente en las dos sociedades gracias a los lazos sociales y afectivos, destacando el nivel meso-estructural de las migraciones.

A continuación se detallan los elementos básicos de la metodología cualitativa aplicada al estudio de los motivos para emigrar y familia transnacional.

### **3) La importancia de la investigación cualitativa en los estudios migratorios**

La perspectiva familiar es un asunto que ya se encuentra inmerso en la dinámica migratoria. El estudio del impacto de la emigración sobre el bienestar personal, psicológico, educativo y de salud, implica la valoración de todos los miembros de la familia. El sufrimiento emocional de los niños cuando un padre, la madre o ambos emigran, ha sido ampliamente estudiado en la literatura, junto al efecto que provoca también en los cuidadores que se hacen cargo del niño, que usualmente puede ser el padre, un abuelo u otro familiar (Dreby, 2007; Lahaie, Hayes, Markham, y Heymann, 2009; Parrenas, 2005).

En el estudio de Fuller-Iglesias (2015) se utiliza una perspectiva fenomenológica para explorar mediante diez



grupos de discusión las percepciones de adaptación de las familias transnacionales, evaluando a los padres de los emigrantes, a las esposas de los emigrantes y a emigrantes que han retornado a México (N = 51). Los autores destacan la presencia de tres subtemas dentro del tema general de dinámicas interpersonales: cohesión, revelación y crítica; los autores recomiendan que el estudio de la familia transnacional debe realizarse desde múltiples perspectivas, analizando lo que ocurre durante y después de la migración e integrando en el estudio al individuo que emigra y a aquellos que se quedan en el lugar de origen, tanto los miembros directos del núcleo familiar, como los de la familia extensa.

En el estudio de Hanna y Ortega (2016) el objetivo es comprender la experiencia de la primera generación de inmigrantes de origen mexicano que viven en Denver (Colorado, USA). Cada entrevista comenzaba con la misma pregunta general: “¿cómo ha vivido el proceso de emigrar desde México y venir a vivir a Denver?” Posteriormente el entrevistador animaba a los participantes para que fueran ellos los que llevarán la dirección de la conversación, interviniendo el entrevistador sólo cuando era necesario reconducir el tema hacia una explicación más profunda de sus ideas o incluso para expresarlas con mayor detalle. El estudio se realiza con siete sujetos que describen sus experiencias a través de entrevistas en profundidad desde una perspectiva teórica de la teoría fundamentada (*'grounded theory'*). Los autores identificaron cuatro temas principales relacionados con los valores de los emigrantes mexicanos: 'somos trabajadores' (destacan la importancia del trabajo), 'no somos animales' (relacionado con la discriminación y el prejuicio percibido y las atribuciones de deshumanización), 'tenemos temores' (el miedo en general afecta su vida diaria; miedo a la policía, a salir de sus casas, a ser deportados o a ser separados de sus familias) y 'tenemos una fuerza interna' que nos hace luchar y salir adelante (a pesar de todos los desafíos y contratiempos,



la perseverancia como fortaleza les define, adoptando una actitud positiva frente a las barreras). Una vez identificados estos temas, los autores construyen un marco conceptual que es útil como punto de partida para comprender la vida y la cultura de los inmigrantes mexicanos en Denver. Por ejemplo, cómo los inmigrantes mexicanos negocian el problema del racismo, la discriminación y el prejuicio, cómo manejan sus temores diarios a través de la ética en el trabajo, la importancia de la familia y sus creencias sobre su capacidad para 'salir adelante'.

#### **4) Recomendaciones para estudios cualitativos en migración. Diseño del estudio y cuestiones de investigación cualitativa**

El proceso de un diseño de investigación cualitativo en migraciones, requiere considerar varias cuestiones, destacando si la necesidad de conocimiento requiere aplicar este tipo de metodología. Además, es necesario plantear qué métodos de recogida de datos son los más adecuados, así como describir las cuestiones de investigación. Si las cuestiones que se plantean a los sujetos son adecuadas, entonces facilitarán que cuenten la historia de su vida aportando datos valiosos a la investigación. La recogida de los datos debe continuar hasta llegar a la saturación o la redundancia donde la información que se aporta no permite avanzar en el conocimiento. Llegados a este punto, el investigador puede utilizar una última entrevista para validar los resultados que han ido emergiendo con la investigación (Öhman, 2005). En muchas ocasiones, la investigación cualitativa explora interacciones humanas o motivaciones cuya información debe ser tratada de forma confidencial, por lo que la ética de la investigación es fundamental y por esto, es obligatorio que el investigador asegure la confidencialidad de los datos obtenidos (Richards y Schwartz, 2002). Por ejemplo, es importante que en las



transcripciones no existan datos que puedan identificar a los participantes en el estudio. Solicitar a los participantes su autorización para participar en el estudio a través del denominado consentimiento informado es fundamental. Dicho consentimiento recoge los aspectos éticos de la investigación, como el anonimato de los sujetos, el objetivo del estudio, la posibilidad de retirarse de la entrevista en cualquier momento y el derecho a no contestar algunas de las preguntas.

### **5.1) Recogida de la información cualitativa**

Las técnicas de recogida de los datos cualitativos son variadas, por ejemplo, la observación participante, las notas de campo (*'field notes'*), las entrevistas personales, las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión (*'focus group'*), los diarios, las historias de vida, el análisis del discurso o el análisis de documentos y materiales (Richards y Schwartz, 2002). Las técnicas pueden ser utilizadas solas o combinándolas en una misma investigación. Por lo tanto, los datos que se generan cuando se trabaja con una metodología cualitativa son típicamente audio, video, imágenes o texto y su análisis difiere de una aproximación estadística clásica.

En el trabajo de Hanna y Ortega (2016), las entrevistas tuvieron una duración entre 45 minutos y 2 horas, pero se utilizaron entre 2 y 4 horas para completar cada sesión de evaluación con cada participante. Este tiempo incluye la conversación preliminar antes de la entrevista para desarrollar un buen clima entre entrevistador e informante, para discutir preguntas o preocupaciones de los sujetos y destacar el papel del entrevistador como un desconocedor de la temática, pero muy interesado por conocerla. Cuando acaba la entrevista, también se continúa el debate y el intercambio de ideas que pueden no haber quedado del todo claras para el entrevistador. El primer contacto que



se produce antes de la primera entrevista es fundamental para lograr la confianza necesaria que permitirá obtener información valiosa a lo largo de las diferentes sesiones de evaluación. También es importante la conversación que se mantiene cuando se apaga la grabación del audio, pues permite intercambiar información sin la presión de estar siendo grabado. Toda esta información que no es grabada (y aquella que puede haber sido registrada por teléfono para confirmar o aclarar determinada información) se registra en las notas de campo. Todas las entrevistas son transcritas

Una de las técnicas que se utiliza frecuentemente para mejorar la confianza y el rigor de los datos cualitativos recogidos, es la denominada 'triangulación' (validación convergente) donde múltiples fuentes de datos, como por ejemplo: observaciones, entrevistas, grupos de discusión (*'triangulación de datos'*), múltiples métodos de análisis o múltiples instrumentos de medida (*'triangulación metodológica'*), *diferentes perspectivas para interpretar los datos ('triangulación teórica')* o varios investigadores (*'triangulación del investigador'*) se utilizan para estudiar el mismo fenómeno (Golafshani, 2003). En la denominada "triangulación múltiple" se combinan dos o más alternativas de triangulación y es la opción más recomendada. La triangulación permite minimizar y comprender el posible sesgo, maximizando la veracidad de la interpretación de los hallazgos, ya que permite comprobar la convergencia y/o complementariedad de las diferentes fuentes de información.

En el estudio de Roque y Ramírez (2013), se aborda la temática del afrontamiento del estrés en una familia transnacional cuyo padre ha emigrado a los Estados Unidos desde un enfoque cualitativo. Se emplea el método del relato o las historias de vida donde el propio protagonista del relato narra de forma retrospectiva determinados fragmentos de su vida por propia iniciativa o dirigido por un interlocutor. En este estudio, la familia que no ha





emigrado narra sus vivencias con la migración del padre y cómo lo han afrontado. Para obtener la información cualitativa los autores utilizan entrevistas en profundidad semi-estructuradas con una guía de preguntas dirigidas a evaluar vivencias concretas de los participantes, dejando que expresarán libremente sus emociones y valoraciones. En el estudio se utilizó la triangulación de los investigadores y la saturación de los datos. Cada uno de los investigadores lee de forma recurrente las transcripciones de las entrevistas donde van emergiendo códigos y categorías relacionadas con el objetivo de la investigación. Posteriormente cada uno de los investigadores expone la categorización que ha encontrado con el fin de obtener un consenso entre ellos, produciéndose el fenómeno de la triangulación de los datos.

En la investigación de Valdez, Valentine y Padilla (2013), se analizan las motivaciones de los inmigrantes para permanecer en regiones donde hay una política anti-inmigración restrictiva, concretamente en Arizona (Estados Unidos). Se realizaron tres grupos de discusión (N = 25) en una ciudad de Arizona con padres inmigrantes mexicanos porque consideraron que las experiencias de los inmigrantes con los acontecimientos sociopolíticos de la región era una cuestión colectiva y no individual. El tamaño de los grupos oscilaba entre 6 y 11, el 84% eran mujeres sujetos y el 96% se identificaron como inmigrantes irregulares. El objetivo de su estudio era identificar las perspectivas personales y colectivas de los inmigrantes y la técnica del grupo de discusión facilita que el proceso de auto-reflexión colectivo conecte lo personal con lo cultural (Hughes y Dumont, 1993; Yeh y Inman, 2007). La pregunta general que se plantea a los participantes es si quieren ser parte de un grupo de discusión para hablar sobre su vida en los Estados Unidos, ofreciéndoles \$15 por su participación en el estudio. El protocolo de la entrevista tiene 10 preguntas abiertas sobre la vida de un padre inmigrante en los Estados Unidos, sus percepciones, sus experiencias con las políticas de



inmigración y sus motivaciones para permanecer en Arizona. Por ejemplo, “dime lo que es ser un padre en los Estados Unidos”, “háblame de las políticas de inmigración” y “hay algún aspecto que yo necesito conocer sobre las leyes anti-inmigración y las familias latinas”.

## **5.2) Técnicas de muestreo y tamaño de la muestra.**

En la investigación cualitativa se trabaja generalmente con un muestreo no probabilístico, dado que la selección de la muestra se realiza siguiendo dos indicaciones: 1) seleccionar a aquellos sujetos que ofrezcan la mejor información sobre la necesidad de conocimiento o problema de investigación planteado y 2) que contribuyan de forma eficaz a la comprensión del fenómeno estudiado (Sargeant, 2012). Se lleva a cabo una selección intencional que permite la flexibilidad y el cambio de las estrategias de muestreo a través de todo el proceso de investigación. La muestra debe ser teóricamente representativa de la población del estudio, pero no representativa desde un punto de vista estadístico tal y como sucede cuando se aplica la metodología cuantitativa. En este sentido, los sujetos o los grupos son seleccionados por su directa implicación con el tema que se va a estudiar. El tamaño de la muestra puede ser desconocido al principio del estudio, dado que a medida que se van analizando los datos puede que emerjan nuevas necesidades que conduzcan a ampliar la muestra con otras características que ofrezcan información teórica adicional importante sobre el tema objeto de estudio. Se trata de un muestreo teórico que permite cambios a lo largo de la investigación, ya que no está determinado a priori y el tamaño de la muestra se alcanza cuando se llega a un punto en que los datos no generan información nueva (saturación). Este diseño flexible, circular o emergente, requiere de la habilidad del investigador como pieza fundamental durante todo el proceso del diseño de investigación.



Por lo tanto, la identificación apropiada de los participantes es una de las tareas más importantes durante la planificación del estudio cualitativo. Requiere definir unos criterios de inclusión para asegurar que la muestra de sujetos capta la variabilidad, difiriendo entre ellos en las variables de interés (*máxima variación en el muestreo*). En el estudio de Hanna y Ortega (2016), con siete inmigrantes mexicanos residentes en Denver, los criterios de inclusión del muestreo inicial incluían ser inmigrante mexicano adulto de primera generación (mayor de 18 años) y vivir en el área metropolitana de Denver. En el apartado de limitaciones de su estudio, los autores señalan que los hallazgos no se pueden generalizar a todos los inmigrantes, ni tampoco representan la experiencia de todos los inmigrantes mexicanos. Señalan que la muestra es demográficamente diversa porque anteriormente residían en varios estados de México, los participantes tienen diferentes estados de inmigración (desde autorizados, hasta residentes permanentes regulares), diferente género y diferentes niveles educativos, económicos y de dominio del inglés. Los autores destacan que sus hallazgos demuestran los puntos en común de la experiencia de emigrar de los mexicanos a pesar de sus diferencias. El objetivo del estudio no era describir o detallar cada aspecto de la experiencia de emigrar ni detectar la multitud de diferencias entre los participantes. El objetivo del estudio era comenzar a comprender todos los elementos que intervienen en el contexto, la cultura y las interacciones entre las perspectivas sociopolíticas de los Estados Unidos y las consecuencias para los inmigrantes mexicanos más allá de una visión unidimensional tal y como a menudo son representados dichos migrantes en los medios de comunicación. Hanna y Ortega (2016) concluyen que es importante que los profesionales dedicados al trabajo social comprendan la influencia de la política anti-inmigrante sobre el bienestar y los sentimientos de los inmigrantes latinos, aunque igualmente importante es que conozcan las fortalezas de



dichas familias para poder utilizarlas como herramientas para mejorar su situación.

En definitiva, cuando se desconoce el tamaño real de la población es prácticamente imposible construir su marco muestral y, por lo tanto, se imposibilita realizar un muestreo probabilístico donde cada persona de la población tiene una probabilidad conocida, diferente de cero, de ser seleccionada aleatoriamente. El estudio de las migraciones y la movilidad humana está sujeto a dicha limitación, ya que se suele trabajar con ‘poblaciones ocultas’ (Cárdenas y Yañez, 2012). Las técnicas de muestreo no probabilístico plantean el criterio de un muestreo teórico o analítico que consiste en identificar a aquellos sujetos que cumplen una serie de criterios de inclusión que son básicos para conocer el fenómeno que se propone el estudio.

Una técnica de muestreo muy utilizada es la denominada técnica de la bola de nieve o muestreo en cadena (*‘snowball or chain sampling’*), especialmente útil cuando se trabaja con poblaciones desconocidas o difíciles de evaluar como, por ejemplo, las personas inmigrantes, los inmigrantes no autorizados o los refugiados. Son grupos invisibles; como señalan Hanna y Ortega (2016) son ‘sombras de la sociedad’. El muestreo en cadena consiste en identificar un sujeto y a partir de ahí dicho sujeto aporta el contacto de un nuevo sujeto que cumple los criterios de inclusión y así sucesivamente. A pesar de que no es común, algunos estudios que utilizan metodología cualitativa aplican técnicas de muestreo probabilístico, no obstante, sigue siendo más recomendable utilizar una muestra intencional sujeta a los criterios de inclusión (Öhman, 2005).

En el estudio de Roque y Ramírez (2013) se utilizó un muestreo por conveniencia (no probabilístico) con siete familias y los criterios de inclusión fueron: familias con adolescentes entre 12 y 17 años que estuvieran cursando



educación secundaria y que el padre hubiese emigrado a los Estados Unidos por lo menos durante un año.

El tamaño de la muestra de los estudios cualitativos no se fija a priori, debido a que se determina en función del número de respuestas necesarias para informar de forma completa de todos los elementos que rodean al fenómeno objeto de estudio. El tamaño de la muestra será suficiente cuando información adicional de otros participantes del mismo grupo no identifique nueva información o no aporten datos novedosos, produciéndose lo que se denomina saturación o redundancia de los datos (*'data saturation'*).

La saturación de los datos se produce cuando el análisis detecta que la recogida de datos ha entrado en un ciclo iterativo, es decir, la recogida de nuevos datos no proporciona nueva información sobre el fenómeno. Al mismo tiempo el análisis de los datos puede alertar al investigador sobre si los datos recogidos sólo muestran una cara y han pasado por alto otras perspectivas. Por ejemplo, los investigadores podrían comprobar que los participantes que forman la muestra hasta ese momento solamente aportan experiencias y puntos de vista positivos, a partir de ahí podrían aumentar la muestra identificando y reclutando nuevos participantes cuyos informes sean menos positivos. En este sentido, la planificación del tamaño de la muestra sigue abierta a lo largo del proceso del diseño de investigación (diseño circular). Este tipo de decisiones sobre el tamaño de la muestra no se produce cuando se trabaja con una metodología cuantitativa, porque en este caso las decisiones sobre su tamaño se realizan a priori y están sujetas a criterios estadísticos estandarizados. Por lo tanto, a diferencia de la metodología cuantitativa, en los estudios cualitativos el diseño de la investigación puede ir cambiando a media que avanza la investigación por la constante reformulación de los hallazgos en función de la incorporación de nuevos datos.



Según Guest, Bunce y Johnson (2006), la saturación de los datos ocurre a menudo en torno a 12 participantes cuando el grupo es homogéneo. Dato semejante al aportado por Latham (2013), quien señala que en su estudio logró la saturación con 11 participantes y propone un valor de 15 participantes como mínimo para la mayoría de los estudios cualitativos que utilizan la entrevista como técnica de recogida de datos, siempre y cuando la muestra esté formada por participantes homogéneos en una determinada característica que es clave para la investigación, por ejemplo, inmigrantes viudas entre 40 y 60 años. Si la investigación incluye el estudio de diferentes características vinculadas con el modelo teórico objeto de estudio, entonces será necesario ampliar la muestra a 15 participantes por característica para lograr la saturación. Por ejemplo, si el estudio incluye el análisis y la comparación de las opiniones de hombres y mujeres emigrantes viudos entre 40 y 60 años, será necesario obtener al menos 15 entrevistas con hombres y 15 con mujeres para lograr la saturación de los datos y dar respuesta a los objetivos de la investigación. Por su parte Crouch y McKenzie (2006), proponen al menos 20 participantes por grupo homogéneo de sujetos para mitigar las amenazas a la validez y el control de posibles fuentes de sesgo.

En el estudio de Mason (2010) se reflexiona sobre el concepto de saturación de los datos y se analizan 560 tesis doctorales que utilizan las entrevistas como técnica de recogida de datos en investigación cualitativa. Sus resultados señalan que el tamaño medio de muestra que se utiliza es de 31 participantes (desviación típica de 18.7 y mediana de 28), oscilando desde un participante en un estudio basado en una historia de vida, hasta 95 en un estudio de caso. La distribución fue bi-modal, siendo los tamaños de muestra de 20 y 30 los más comunes, seguidos de 40, 10 y 25 participantes.



### **5.3) Procesamiento de los datos cualitativos**

Una vez obtenida la información cualitativa, es necesario procesarla para facilitar su interpretación. Generalmente se graba el audio de las entrevistas y de los grupos de discusión para posteriormente transcribirlo y proceder al análisis, mientras que las observaciones se graban en notas de campo por el observador. Es conveniente que el investigador o el equipo de investigación desarrolle un formato estructurado para procesar la información obtenida y así facilitar los análisis posteriores, asegurando el rigor y la confiabilidad de dicho procesamiento. Actualmente se disponen de herramientas informáticas para la transcripción del material y análisis de los datos como 'Transana' para material audiovisual, y 'NVivo' o 'Atlas.Ti' que codifican y analizan material de texto, sonoro, video y fotografías.

El volumen de datos que se obtiene cuando se aplica la metodología cualitativa es grande y su reducción es imprescindible para poder obtener resultados y conclusiones que se puedan comunicar a través del informe de investigación, teniendo siempre en cuenta que en un estudio cualitativo lo que interesa es el proceso y no el resultado final. En este punto la transparencia y objetividad del procesamiento de la información es fundamental y el uso de la triangulación permite valorar la consistencia de los hallazgos desde diferentes fuentes. El costo de este tipo de investigaciones es muy alto, puesto que el investigador debe organizar y sintetizar mucho material, implicando una dedicación considerable de tiempo.

### **5.4) Interpretación de la información cualitativa**

Una vez procesada la información, se inicia la fase de interpretación de los datos. La precisión, el rigor, la credibilidad y la transferibilidad son aspectos clave para evaluar la calidad del estudio que aplica una metodología



cualitativa. La confianza en las pruebas aportadas por el estudio cualitativo es esencial y requiere la elaboración de un informe de investigación que detalle de forma transparente todos los pasos del proceso de diseño del estudio, desde el planteamiento de la necesidad de conocimiento o problema, hasta la obtención de los datos y su interpretación.

Es imprescindible que el informe de investigación sea transparente, poniendo a disposición del lector la suficiente información para que pueda seguir el razonamiento y las decisiones que adoptó el investigador en cada una de las fases del diseño de su estudio. Las reglas de codificación, la categorización y la interpretación de los datos deben ser presentadas de forma clara para que otros investigadores puedan valorar su calidad y puedan entender por qué se llega a determinado resultado y no otro. Por ejemplo, es común escribir los fragmentos de las transcripciones donde se identifica una categoría o un hallazgo relevante.

En el estudio cualitativo de Roque y Ramírez (2013) el objetivo es describir el proceso de afrontamiento del estrés en las familias transnacionales mexicanas que no emigran y tienen un padre que ha emigrado a Estados Unidos. Los autores identifican tres núcleos temáticos o tres 'miradas' distintas para explicar cómo afrontar la emigración del padre: 1) mantenimiento de la imagen/autoridad paterna ante su ausencia, 2) apoyo/re-acoplamiento familia extensa ante la ausencia paterna y 3) comunicación continua y significativa del padre con su familia. Los autores concluyen que los miembros de la familia que se quedan en el país de origen ven la ambigüedad o el estar/no estar del padre como el principal factor a afrontar. Reconocen que la emigración es un paso necesario para la sobrevivencia de la familia a pesar de las dificultades que conlleva que el padre esté ausente incluso durante años. Además, las familias de origen (familia extensa) son un soporte emocional





e instrumental fundamental y la comunicación entre los miembros de la familia facilita que el padre y la familia sigan sintiendo una conexión importante. En definitiva, la autoridad del padre se trata de conservar, aunque sus funciones tienen que negociarse constantemente según las circunstancias. Los mecanismos de afrontamiento familiar que mostraron mayor eficacia están asociados a actos simbólicos que les permiten sentirse conectados en la separación. Actos como la hora de la llamada, la esperanza del reencuentro y el mensaje de texto diario que son casi como cuasi-rituales que mantienen a la familia unida.

El estudio de Valdez, Valentine y Padilla (2013), sobre por qué permanecen los inmigrantes en una región donde hay un clima y una ley anti-inmigración muy restrictivos, se organizan los resultados en torno a tres temas: 1) características personales, 2) factores familiares y de la comunidad y 3) clima político y social. Destaca la resiliencia y sus deseos de proporcionar una mejor vida a su familia, sobre todo a sus hijos y la decisión de retornar a México es la menos inviable entre otras cosas porque sus hijos han nacido en los Estados Unidos. Además, cuestiones económicas y la percepción de un menor nivel de violencia también son razones destacadas. En definitiva, los autores concluyen que los inmigrantes muestran resiliencia y resignación, dos aspectos que cuando actúan en conjunto, se convierten en un mecanismo de afrontamiento ante la incertidumbre de su futuro.



## **CONCLUSIÓN**

Una de las dudas que frecuentemente se suscita cuando se plantea un estudio con una metodología cualitativa, es cuáles son las garantías de calidad ofrecidas en estos trabajos. El rigor y la calidad de la investigación cualitativa dependen principalmente de la calidad o credibilidad de los datos y de la calidad o confianza de los análisis. Aspectos que se corresponden respectivamente con la validez interna y fiabilidad de los datos dentro de la investigación cuantitativa (Sargeant, 2012).

Ante unos datos (ya sean cualitativos o cuantitativos), las primeras cuestiones que hay que plantearse son si los datos reflejan la verdad, son válidos, son datos creíbles o auténticos, si son aplicables o generalizables, si son consistentes, si ofrecen confianza y si aportan resultados objetivos o neutros. La lectura crítica de un trabajo que se ha desarrollado con una metodología cualitativa requiere reflexionar sobre dichas cuestiones y adoptar la perspectiva del modelo de la práctica basada en la evidencia, cuyo objetivo es aportar las mejores pruebas sobre el tema de estudio (Ritchie y Lewis, 2003).

La credibilidad/autenticidad de los datos (validez interna en la metodología cuantitativa) se refiere a la calidad tanto de los datos obtenidos como de su procedimiento de recolección. Para valorar el grado de autenticidad o verdad de los datos obtenidos es necesario:

- 1) Valorar el proceso de selección de los participantes y el control del posible sesgo de la muestra (representatividad de los datos). Cumplimiento de los criterios de inclusión.



2) Valorar la aplicación de las técnicas de triangulación o la utilización de diferentes fuentes de información con el objetivo de obtener una mejor comprensión del fenómeno objeto de estudio. Analizar los datos desde diferentes perspectivas: con diferentes instrumentos de recogida de datos, por diferentes investigadores (*'peer debriefing'*) o incluso diferentes teorías

3) Valorar si la selección de las técnicas de recogida de datos es la más apropiada para responder a la necesidad de conocimiento (por ejemplo es preferible utilizar entrevistas individuales en lugar de grupos de discusión cuando el fenómeno que se estudia está relacionado con una temática especialmente sensible o emocional que no puede ser evaluada de forma colectiva).

4) Valorar si se utilizan protocolos de evaluación no sesgados que podrían dirigir las respuestas de los participantes.

5) Valorar el posible efecto contaminante de las creencias y valores del investigador o del equipo de investigación.

En la metodología cualitativa la generalización de los hallazgos no se obtiene a través de la replicación estadística de los hallazgos tal y como sucede dentro de la metodología cuantitativa. Se trata de una generalización analítica, donde el conocimiento obtenido sobre la vida, las interacciones y el contexto social, deben ser transferibles a otros contextos sociales similares y como Öhman (2005) señala, los lectores de las publicaciones cualitativas deben juzgar el valor y la aplicabilidad de sus hallazgos. La replicación de los hallazgos no es un tema crucial dentro de la metodología cualitativa, dado que la realidad está en un continuo cambio y construcción social.

En conclusión, la confianza en los análisis de datos obtenidos con una metodología cualitativa (fiabilidad en la metodología cuantitativa) incluye la valoración del proceso de análisis, la valoración del procedimiento utilizado



para resolver diferencias entre las opiniones del equipo de investigación (cuyas decisiones deben ser descritas claramente en el informe de investigación), la valoración de la posible influencia de las creencias y puntos de vista de los investigadores sobre los análisis y la valoración sobre el uso y ejecución que se realiza de los programas informáticos si se aplican para el análisis de los datos. En definitiva, la confianza en los análisis de los datos se logra con la transparencia en el informe de investigación, con la consistencia de los resultados y con la replicación de los hallazgos. Todo ello supone enmarcar la investigación cualitativa dentro del modelo de la práctica basada en la evidencia, cuyo objetivo es proporcionar las pruebas o evidencias con la mayor calidad metodológica.



## REFERENCIAS

Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.

Anguera, M. T. (1995). Metodología cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, & G. Vallejo (1995). *Métodos de Investigación en Psicología*. (pp. 513-522). Madrid: Síntesis-Psicología.

Arango, J. (1985). Las "leyes de las migraciones" de E. G. Ravenstein, cien años después". *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 32, 7-26.

Babones, S. (2015). Interpretive quantitative methods for the Social Sciences. *Sociology*, 20, 1-17.

Basch, L., Glick, N., & Szanton, C. (1994). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Pensilvania: Gordon and Breach Science Publishers.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive Sociology*. University of Chicago Press.

Bryceson, D. & Vuorela, U. (Eds) (2002). *The transnational family: new European frontiers and global network.*, New York, NY: Berg.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research. *Qualitative Research*, 6, 97-113.



Cano Arana, A., González Gil, T., Cabello López, J.B. por CASPe. Plantilla para ayudarte a entender un estudio cualitativo. En CASPe, *Guías CASPe de Lectura Crítica de la Literatura Médica* (Cuaderno III. p. 3-8). Alicante: CASPe, 2010. Disponible en <http://www.redcaspe.org/herramientas/instrumentos>

Cárdenas, M. & Yañez, S. (2012). Nuevas formas de muestreo para minorías y poblaciones ocultas: muestras por encuestado conducido en una población de inmigrantes sudamericanos. *Universitas Psychologica*, 11, 571-578.

Ciurlo, A. (2014). Género y familia transnacional. Un enfoque teórico para aproximarse a los estudios migratorios. *Revista Científica General José María Córdova*, 12, 127-161.

Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10, 12, 34.

Coté, L. y Turgeon, J. (2005). Appraising qualitative research articles in medicine and medical education. *Medical Teaching*, 27, 71-75.

Creswell, J. W. & Clark, P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: sage

Critical Appraisal Skills Programme (CASP). (2006). *10 questions to help you make sense of qualitative research*. Oxford, UK: Public Health Resource Unit.

Crouch, M. y McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*, 45, 483-499.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



Dreby J. (2007). Children and power in Mexican transnational families. *Journal of Marriage and Family*, 69, 1050-1064.

Farr, W. (1876). Birth places of the people and the laws of migration. *Geographical Magazine*, 3, 35-71.

Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, 124-126.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 2, 219-245.

Frankel, R. M. & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research-1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for Health*, 13, 251-261.

Frías-Navarro, D. (2011). *Técnica estadística y diseño de investigación*. Valencia: Palmero ediciones.

Fuller-Iglesias, H. R. (2015). The view from back home: interpersonal dynamics of transnational Mexican families. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41, Publicado on line 25 de marzo de 2015.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Antropos.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8, 597-607.

Goodall, B. (1987). *Dictionary of Human Geography*. Londres: Penguin Books.

Gordo, A. & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Guba, E. G. & Lincoln, Y .S. (2005). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82.



Hammar, T. & Tamas, K. (1997). Why do people go or stay. En T. Hammar, G., Brochmann, K. Tamas, and T. Faist (Eds.), *International migration, immobility and Development* (pp 1-19). Oxford: Berg.

Hanna, A, V. & Ortega, D. M. (2016). Salir adelante (perseverance): Lessons from the Mexican immigrant experience. *Journal of Social Work, 16*, 47-65.

Hughes, D. & Dumont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology, 21*, 775-806

Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly, 24*, 602-611.

Joanna Briggs Institute. (2008). *Critical appraisal of qualitative research: QARI critical appraisal instrument*. Joanna Briggs Institute Qualitative Assessment and Review Instrument (JBI-QARI). Adelaide, Australia.

Kilkey, M. & Merla, L. (2014). Situating transnational families' care-giving arrangements: the role of institutional contexts. *Global Networks, 14*, 2, 210-247.

Lahaie, C., Hayes, J. A., Markham, T., Heymann, J. (2009). Work and family divided across borders: The impact of parental migration on Mexican children in transnational families. *Community, Work & Family, 12*, 299-312.

Latham, J. R. (2013). A framework for leading the transformation to performance excellence part I: CEO perspectives on forces, facilitators, and strategic leadership systems. *Quality Management Journal, 20*, 12-33.

Lee, E. (1966). A theory of migration. *Demography, 3*, 47-57.

Letts, L., Wilkins, S., Law, M., Stewart, D., Bosch, J., & Westmorland, M. (2007a). *Critical review form – Qualitative studies* (Version 2.0, Adobe PDF). Hamilton, Ontario Canada: McMaster University Occupational Therapy Evidence-based Practice Group.





López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B. y Gutman, I. R. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31, 131-142.

Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges and guidelines. *Lancet*, 358, 483-488.

Marín, J., Gutiérrez, F., & Marín, R. (2014). Uno de redes online y familias transnacionales en el norte de Chile: desafíos para la comunicación. *Punto Cero*, 19, 9-16.

Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative*

Massey, D. S., Alarcón, R., Durán, J., & González, H. (1987). *Return to Aztlan: The social process of international migration from western Mexico*. Berkeley: University of California Press.

Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19, 431-466.

Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth edition). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Öhman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal of Rehabilitation in Medicine*, 37, 273-280.

Parrenas, R. S. (2005). *Children of global migration: Transnational families and gendered woes*. Stanford, CA: Stanford University Press; 2005.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and research methods* (Fourth ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Ravenstein, E. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48, 167-235.

Ravenstein, E. G. (1889). The laws of migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 52, 241-305.



Richards, H. M., & Schwartz, L. J. (2002). Ethics of qualitative research: Are there special issues for health services research? *Family Practice, 19*, 135-139.

Ritchie, J. y Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

Roque, B. E. & Ramírez, M. G. (2013). Afrontamiento del estrés en familias cuyo padre ha emigrado a los Estados Unidos: un estudio de reestructuración familiar y responsabilidades filiales. *Psicología. Avances de la Disciplina, 7*, 35-44.

Sargeant, J. (2012). Qualitative research part II: Participants, analysis, and quality assurance. *Journal of Graduate Medical Education, 4*, 1-3.

Shuval, K., Harker, K., Roudsari, B., Groce, N. E., Mills, B., Siddiqi, Z., & Shachak, A. (2011). Is qualitative research second class science? A quantitative longitudinal examination of qualitative research in medical journals. *Plos One, 6*, e16937.

Stenius, K., Mäkelä, K., Miovsky, M., y Gabrhelik, R. (2008). How to write publishable qualitative research. En T. F. Babor, K. Stenius, S. Savva & J. O'Reilly (Eds.), *Publishing addiction science: A guide for the perplexed* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 82-97). Brentwood, Essex, UK: Multi-Science Publishing Company.

Suárez Relinque, C., del Moral Arroyo, G., y González Fernández, M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention, 22*, 71-79.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. New York, NY: Falmer.

Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: editorial La Muralla.

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 19*, 349-357.



Trend, M. G. (1979). On the reconciliation of qualitative and quantitative analysis: A case study. En T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 68-86). Beverly Hills: Sage.

Valdez, C. R., Valentine, J. L., & Padilla, B. (2013). "Why we stay": Immigrants' motivations for remaining in communities impacted by anti-immigration policy. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 19*, 279-287.

Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. *International Migration Review, 38*, 970-1001.

Walsh, K. (2012). Quantitative vs qualitative research: a false dichotomy. *Journal of Research in Nursing, 17*, 9-11.

Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research, 11*, 522-537.

Yeh, C. J. & Inman, A. G. (2007). Qualitative data analysis and interpretation in counseling psychology: Strategies for best practices. *Counseling Psychologist, 35*, 369-403.

