

El señuelo de la integración: Los procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización en los dispositivos educativos para las mujeres inmigradas

The lure of integration: the processes of differentiation, subjectivation and subalternización in educational devices for immigrant women

Caterine Galaz*

Recibido: 03-10-2011 - Aceptado: 17-11-2011

Resumen

Las intervenciones educativas diseñadas para la inclusión de las mujeres inmigradas en España tienen efectos de dominación estructuradas bajo procesos de diferenciación con efectos en la subjetividad de estos sectores como también en la estructuración de una cierta subalternización respecto del conjunto social. A partir del estudio de las prácticas y discursos presentes en los servicios educativos, se analizaron los mecanismos de diferenciación en términos de género, origen nacional y situación socioeconómica. Estos procesos tienen como efectos la constitución de la categoría “mujer del tercer mundo”, una “otra cultural” que es necesario educar en aras de su correcta inserción social.

Palabras claves: diferenciación, subjetivación, género, migraciones transnacionales.

Abstract

Educational interventions designed for the inclusion of immigrant women in Spain are structured under the domination effects of differentiation processes with effects on the subjectivity of these sectors and in the structuring of a certain social subalternization. From the study of practices and discourses present in educational services, we analyze the mechanisms of differentiation in terms of gender, national origin and socioeconomic status. These processes has the effect the constitution of the category “Third World Woman”, a “cultural other” that is necessary to educate to be insert in the society.

Keywords: differentiation, subjectivity, gender, transnational migration.

* Doctora en Ciencias y Filosofía de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja actualmente en la Universitat Oberta de Catalunya y forma parte del grupo de investigación Fractalidades en Investigación Crítica de la Universidad Autónoma de Barcelona. catygaval@gmail.com

1. Introducción

Los formatos de recepción de las comunidades que acogen a población inmigrada a nivel global, están cruzados por una matriz semiótico-material en que se visualizan diversos procesos que contribuyen a una inclusión/exclusión de las personas inmigradas en el nuevo contexto a través de prácticas discursivas y pragmáticas, tanto institucionales como cotidianas. Entre éstas prácticas se desarrollan un conjunto de acciones de atención y provisión de servicios educativos y formativos para personas inmigradas, bajo la noción de “inclusión intercultural”.

Hasta hace muy poco, los diversos análisis existentes sobre los movimientos transnacionales no ponían atención a las características específicas en que las condicionantes de acogida afectan a los diversos colectivos, como pueden ser precisamente las mujeres inmigradas, debido al sesgo patriarcal con el que se ha abordado generalmente el fenómeno (Juliano, 1998; Solé, 2000; Sassen, 2003; Burman, 2005; Nash, 2005). Sin embargo, cada vez resulta más necesario un análisis que considere las formas de diferenciación y categorización social (Spelman, 1988) que se establecen en los formatos de atención social (especialmente los educativos), que no sólo busquen concretar estadísticamente la cantidad de mujeres que se mueven a través del globo o las razones estructurales generales que subyacen a los procesos migratorios, sino que permita evidenciar también las relaciones de poder que se estructuran en las prácticas de intervención educativa. De esta manera, el origen nacional, el género, la etnia, la edad y/o la clase, se convierten en ejes de diferenciación que producen determinados procesos de exclusiones/inclusiones para las mujeres migradas a partir de determinadas actuaciones sociales y educativas, que se relacionan también con aspectos más macroestructurales como las políticas públicas, las dinámicas legales (leyes de extranjería) y las económicas (acción del mercado).

En el presente artículo se estructuran algunas ideas sobre las formas en que operan estos ejes de diferenciación en actuaciones educativas concretas, generando en ello, procesos de subjetivación en los colectivos de mujeres inmigradas y de subalternización de estos colectivos respecto de los hegemónicos. Se basa en diversos estudios de servicios de atención educativa que desarrollan prácticas y discursos concretos, poniendo atención a la relación entre interventoras y usuarias, que termina estructurando un imaginario simbólico basado en la categoría “mujer del tercer mundo” (Mohanty, 2003); el cual posee efectos concretos en las formas en que se estructuran estos servicios educativos. De esta manera, el presente documento es fruto de de diversas investigaciones³⁴ desarrolladas por el equipo *Fractalidades en Investigación Crítica del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona* que consideran entre otros factores, el rol protagónico de las mujeres en los procesos migratorios, los nichos educativos y laborales destinados a éstas y el rol “generizado” que se les asigna en los servicios de atención educativos en las sociedades receptoras fueron parte del interés para iniciar el trabajo.

34 El grupo de investigación “Fractalidades en Investigación Crítica” del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona ha realizado los siguientes estudios sobre la materia: “Espejo del cotidiano: Herramientas para favorecer la convivencia de las personas inmigradas”, “Mirando hacia la igualdad. Pertinencia sociocultural de los servicios sociales para mujeres inmigradas” y “Mujeres inmigrantes y sistema educativo en la sociedad receptora: Análisis y propuestas de mejoramiento del acceso y la satisfacción en los recursos de formación para la inserción sociolaboral”.

Las investigaciones se adscriben a un enfoque crítico en ciencias sociales, específicamente desde las epistemologías feministas a través del concepto de *conocimiento situado* (Haraway, 1991), el cual hace hincapié en la producción de un conocimiento encarnado, es decir situado, responsable, crítico y con el objetivo de incidir y transformar las prácticas sociales opresivas y/o discriminatorias. De esta manera, se insiste en la dimensión política y la capacidad transformadora de las investigaciones, reconociendo el carácter constructivo de las prácticas discursivas y su interrelación con otras prácticas sociales.

En forma de diagnóstico inicial, se partió de la inexistencia de investigaciones que tomaran como foco de atención las maneras en las que, desde las instituciones educativas para personas adultas de las sociedades receptoras, a través de los procesos de intervención social se contribuye a construir simbólicamente ciertas maneras de entender a las mujeres inmigradas (Agrela, 2004; Batsleer, Chantler y Burman, 2003; Romero, 2006). Siguiendo esta última línea de reflexión, se ha buscado describir particularmente los modos de actuación de programas de formación para la inserción sociolaboral dirigidos a mujeres inmigradas en el estado español. Para ello, se ha puesto como foco de indagación los procesos de intervención social a nivel educativo que, influenciados por los significados dominantes que en las sociedades receptoras se tiene sobre las mujeres inmigradas, se realizan para lograr la inserción laboral del colectivo a largo plazo.

El equipo de investigación³⁵ comparte la premisa que, por un lado, la especificidad de la migración femenina no ha sido suficientemente considerada y, esto, como afirma Nash (2005), respondería a una visión sesgada por un modelo masculinista que niega el protagonismo y las diferencias entre las mujeres; y por otro, que este proceso reproduce un imaginario social que restringe la presencia de éstas en ciertos y determinados espacios públicos educativos y laborales. De ahí que se considere necesario repensar la formulación de acciones concretas que puedan responder oportuna y pertinentemente a las necesidades, demandas y derechos del colectivo de mujeres inmigradas en cuanto a su adecuada y satisfactoria inserción educativa y laboral en el nuevo contexto. Inserción que en muchos casos es favorecida por instituciones públicas y/o privadas educativas, que ayudan a las mujeres en determinadas etapas de sus procesos, ofreciendo información, asesoría, apoyo a la búsqueda activa de empleo, formaciones de diversos tipos y acompañamiento a la inserción.

En las diversas investigaciones se han seleccionado instituciones públicas y privadas en diversas Comunidades Autónomas del estado español que actualmente atienden a mujeres extranjeras. A partir de la observación sistemática de dichos servicios y de entrevistas semiestructuradas a usuarias y profesionales, se recogieron las acciones y valoraciones respecto de los procesos de formación e inserción laboral disponibles para mujeres inmigradas. La selección de las instituciones públicas y privadas seleccionadas para los diversos estudios se hizo a partir de ampliar el máximo de “variabilidad” de casos en cuanto a los tipos y formatos de atención social y educativa hacia las mujeres inmigradas. Particularmente se han considerado entidades, públicas y privadas de diversas comunidades autónomas (Madrid, Cataluña y Valencia, preferentemente)

35 Este artículo está basado en una serie de investigaciones desarrolladas por el equipo de investigación “Fractalidades en Investigación Crítica” de la Universidad Autónoma de Barcelona, integrado por Catherine Galaz, Marisela Montenegro, Laura Yufra y Karla Montenegro.

y que ofrecen formación permanente, formación sociolaboral, formación pre-laboral, educación informal, formación lingüística. Sin embargo, para este artículo, se han considerado aquellas vinculadas al ámbito de Barcelona. En total, en los diversos estudios realizados se han explorado más de 20 servicios socioeducativos dirigidos a personas inmigradas en Barcelona, con énfasis en la atención de mujeres inmigradas.

Cabe decir que las investigaciones han abordado, por un lado, al grupo de las mujeres inmigradas como agentes activos y centrales de protagonismo social, y por otro, las intervenciones dirigidas hacia la formación e inserción socio-laboral impartida por diversos servicios públicos y privados. Sabemos que uno de los ejes fundamentales de los proyectos migratorios de las mujeres que acuden a este tipo de servicios, es la búsqueda de la inserción laboral, de allí la importancia de los ámbitos formativos para el acceso al empleo y la capacidad crítica y reflexiva de los recursos que llevan adelante estos programas educativos.

2. Diferencia, subjetivación y subalternización

Los procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización funcionan en un entramado de prácticas y discursos en espacios concretos de relación los cuales, a su vez, están influenciados por contextos más amplios de una matriz semiótico-material en la que actualmente se comprenden los procesos migratorios, las relaciones generizadas y las formas de organización social en las sociedades receptoras de inmigración. En esta matriz, es donde se ubican como parte actuante, los diversos dispositivos educativos disponibles para personas inmigradas, y para mujeres extranjeras en particular. Estos procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización se entretajan como una construcción de mutuas subjetividades estructuradas a partir de relaciones de poder diversas.

Entendemos en este artículo como “diferencia” a la relación social que se establece a partir de unas categorizaciones individuales y grupales donde los distintos sujetos se alinean y a partir de estas autoclasificaciones se construyen relaciones de inclusión o exclusión simbólica o material. Estas diferenciaciones además están enmarcadas en una matriz de poder constituida por prácticas institucionales como también diversos imaginarios sociales, frutos de discursos educativos, económicos, políticos y culturales. Por tanto, la diferencia se construye como una relación en movimiento. En efecto aquella que resulta significativa en un contexto no es algo fijo y estable, inamovible, sino contingente y situada a cada marco sociohistórico.

Entre los principales resultados de las diversas investigaciones realizadas por el equipo de investigación, que han sido referenciadas anteriormente, se pudo evidenciar que estas diferenciaciones que se dan a nivel general pero también en los diversos dispositivos educativos de atención a personas migradas están cruzadas por ejes interseccionales como son el género, el origen nacional –asociado a características culturales– y a la clase, con efectos directos en las mujeres inmigradas. Esta diferenciación interseccional se actualiza performativamente en las prácticas cotidianas y están estructuradas por complejas articulaciones de estamentos legales, espacios físicos, relaciones, etc. (Romero Bachiller y García Dauder, 2003; Romero Bachiller, 2006). Las consideraciones que nacen a partir de estas prácticas, dan pie luego a comportamientos

concretos, de racismo y sexismo dentro y fuera de los aparatos educativos formales e informales, como sistemas interconectados de dominación donde uno sostiene al otro y viceversa (Maynard, 1994).

Los procesos de diferenciación, a su vez, van constituyendo procesos de subjetivación y subalternización. Entendemos como la subjetivación como el camino por el cual transitan las mujeres para terminar narrándose a sí mismas en los nuevos contextos de inserción, a través de los juegos de verdad, que se sostienen en los marcos de los discursos sociales disponibles actualmente respecto de los proyectos migratorios (Foucault, 1999). Pese a que esta subjetivación está enmarcada en esta matriz de poder, semiótico y material, que categoriza la diferencia entre “ell@s/nosotr@s”, también se materializa un margen de acción para la libre constitución y autonomía; en otras palabras, un espacio donde las mujeres pueden desarrollar su agencia personal y también la resistencia a las formas de opresión en que se mueven. Quedaría un exceso psíquico más allá de lo que ha sido nombrado y fuera del cual la agencia es posible (Butler, 1997). En este margen, la resistencia puede emerger respecto de las categorías sociales identitarias interpuestas por el marco disciplinario social como también educativo porque siempre fallan en su intento de identificar definitivamente (Ahmed, 2000).

La subjetivación, siguiendo a Teresa de Lauretis, no se refiere al mero registro de datos sensoriales, o a una relación puramente mental o psicológica con los objetos o eventos, o la adquisición de competencias o destrezas a través de la repetición o acumulación como se pretende en los aparatos educativos disponibles, ni en términos individuales si no que, más bien, es el proceso a través del cual, se construye la subjetividad, para todos los seres sociales (de Lauretis, 1984). Es decir, que la subjetividad de las mujeres inmigradas va creciendo en una tensión compleja entre la construcción y constricción social y los componentes subjetivos individuales. El proceso de subjetivación va creciendo en la experiencia, pero a la vez que se genera en un marco normativo, permite a su vez, la transformación, al ser un campo de lucha entre diferentes configuraciones de sujeto.

Brevemente señalaremos que frente a estos fenómenos de diferenciación y subjetivación, los sujetos desarrollan acciones directas o indirectas, para poder sobrellevar la interacción cotidiana. Algunos estudios, sobre todo postcoloniales³⁶, han hablado sobre las *estrategias de resistencia* de los grupos dominados o subalternizados ante los hegemónicos dentro de un determinado contexto social. En este sentido, Dube exploró las negociaciones, cuestionamientos y contestaciones subalternas a la dominación (en su caso, en India), planteando las diversas respuestas que estos grupos dominados poseen, a pesar de que la creencia general es que éstos manifiestan actitudes pasivas ante “el poder de nominación de los grupos hegemónicos” (Dube, 2001, 12). Generalmente se piensa que los grupos dominados son víctimas *pasivas* de los sectores mayoritarios. Sin embargo, muchas veces las respuestas de los grupos subordinados a las dinámicas de exclusión social no son abiertas, ni explícitas (aunque también pueden serlo), y se desarrollan en espacios determinados y con manifestaciones sociales concretas que demuestran una disidencia marginal

36 Entre estos investigadores se destacan R. Guha (1989) y S. Dube (2001), y desde una posición crítica, G. Spivak (1998).

hacia el discurso oficial.³⁷ S. Dube dirá que “la cultura y la conciencia de los grupos subordinados, como se expresan en sus manifestaciones y prácticas, tienen una lógica y una racionalidad distintivas” (Dube, 2001 44).³⁸

Como hemos comentado anteriormente, se estructura este proceso de distinción con la alteridad a partir de cierto proceso de diferenciación tanto para configurar su propio sí mismo o su identificación grupal. No obstante, se dan procesos sociales que conllevan que esta diferenciación vaya acompañada de una exaltación del endogrupo en relación a personas que vienen de otros marcos sociales. Siguiendo los términos de Goffman, la idea del “otro” como *extraño* a lo considerado como normal, es múltiple y relativa ya que dependería de los contextos sociohistóricos. (Goffman, 2006). En el caso de la figura del *extranjero/a* se superpone esta distinción entre lo de “dentro” y lo de “afuera”, reafirmando con ello una distinción donde el “Otro” y la “Otra” está subordinado/a al “Nosotros/a”. El “Otro/a” pasa a ubicarse en las afueras del sistema aunque su presencia sea la cohabitación. E. Santamaría dirá que este mecanismo de subordinación y la exaltación del endogrupo pone en evidencia las zonas de repulsión que delimitan los miembros de un grupo mayoritario, generando ciertas formas de relación entre diferentes categorías de sujetos. (Santamaría, 2002).

Sin embargo, pese a la resistencia, también se puede evidenciar que los diversos aparatos institucionales diseñados para la “integración” de las personas extranjeras, muchos de ellos de carácter educativo, promocionan procesos de subalternización como resultado efectivo de la matriz de poder donde se desarrollan las relaciones sociales con las personas extranjeras. Uno de los primeros que utilizó el término *subalterno* fue Gramsci (1934), quien lo utilizó como sinónimo de subordinación o aquello que tenía un rango inferior por estar bajo una situación de dominio. En cierta forma, buscaba describir a los grupos dominados respecto de quienes ejercían el poder político. Posteriormente, en los años 80, el término es recuperado por el Grupo de Estudios Subalternos –constituido en la India postcolonial– para referirse al rango inferior tanto político, económico y cultural de unos sujetos dentro de un conflicto social o para caracterizar el modo en que los excluidos de un determinado orden social eran conceptualizados desde la posición dominante, analizando además la posibilidad de *agencia* de estos individuos.

Entre algunos autores que han desarrollado el tema de la subalternidad están Said (2003), Dube (2001) y Spivak (1999). La palabra *subalternización* vendría a indicar la dinámica histórica, social y cultural entre los grupos hegemónicos y las personas que son sometidas a esta mayoría, y la posibilidad de autonomía y resistencia de éstas. Haría referencia a los sujetos apartados que están desplazados incluso físicamente hacia los márgenes, y categorizados desde la concepción

37 R. Guha le llama a este espacio *Dominio Autónomo de los Subalternos*. (Guha, 1989).

38 G. Spivak en su ensayo denominado *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* (1998), cuestiona algunos de los planteamientos de los estudios postcoloniales que hablan de la subalternidad para señalar que los investigadores también narran una visión de lo que ellos creen que los grupos dominados sostienen. Sin embargo, la autora se cuestiona, si realmente en la práctica, estos sujetos subalternos tienen una voz efectiva, no directamente enunciativa, sino con poder efectivo dentro de las relaciones sociales. Según G. Spivak, la posición del sujeto es heterogénea y compleja, y está implicada en relaciones no menos complejas de dominación (de clase, de raza, de género), o está sometido a estrategias diversas de supresión y silenciamiento.

del “otro” radicalmente diferente, cuya presencia aparece como subordinada. Spivak irá más allá e, incluso, cuestionará la posibilidad de resistencia de estos grupos subordinados, en el mismo título de su principal obra *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* (Spivak, 1999)³⁹. De esta manera, la dinámica hegemónica de ciertos grupos sociales no sólo sería un fenómeno económico, político y territorial sino también es una forma cultural de catalogación de los sujetos y el establecimiento de diferencias infranqueables entre unos y otros.

En este sentido, consideramos que las personas inmigradas no comunitarias han pasado a ser hoy los sujetos de la alteridad por excelencia en las sociedades europeas, y este imaginario social les hace estar sujetas a diversos procesos de subalternización social (políticos, educativos, económicos, etc.). El “subalterno” sería quien está subordinado, puesto en situación de inferioridad o bien posicionado de una manera instrumental por otras personas; y aludiría a una situación de dominio, no únicamente de clase, sino también política, relacional y cultural. (Dube, 2001). Las actuales condiciones sociales que se les brinda desde los aparatos formativos de inclusión para las personas inmigradas, y particularmente para las mujeres, las sitúan en una situación de desventaja respecto al resto de la sociedad, llegando a ser consideradas como “*ciudadanía de segunda categoría*”. Esto se evidencia directamente en que los espacios sociales donde se les deja insertarse o se les promociona educativamente como caminos de inclusión, corresponden a los desechados por la población nacional –laborales, educacionales y/o residenciales– y por tanto, son los puestos más bajos dentro de la escala socioeconómica.

De esta manera, los diversos dispositivos educativos formales y no formales diseñados para potenciar la inclusión sociocultural de las mujeres inmigradas en el contexto español generan formas de diferenciación, subjetivación y subalternización en términos dicotómicos de mujer-hombre, autóctona-inmigrante, interventora-intervenida, ell@s/nosotr@s, inmersos en los marcos de comprensión y actuación actualmente disponibles en las sociedades receptoras; esto es, en un entramado de relaciones de saber-poder que delimitan, hasta cierto punto, el marco normativo en el que se dan los procesos de interacción social y se generan cierto y determinados tipo de sujetos.

3. La formación y la educación adulta como parte del dispositivo de poder

En este escrito, se presentan algunos de los ejes que emergieron a partir de las investigaciones llevadas a cabo. Se presentan algunas de las dinámicas que emergen de diferenciación, subjetivación y subalternización, las que se presentan a través de dos áreas de relevancia como son la intervención educativa orientada para la inserción laboral y la diferencia cultural como eje central de la relación social en la intervención educativa.

39 El subalterno es descrito en los imaginarios sociales del Otro, y esta representación tendría una voluntad política de dominio. Pero, Spivak también señalará que paradójicamente quienes pretenden denunciar esta voluntad de poder sobre el subalterno, ejercen una superioridad sobre él, al considerarse como una voz autorizada para hablar por ese otro que se piensa sin voz.

3.1. La formación para la integración a partir de la inclusión sociolaboral

En general, se puede considerar que gran parte de los dispositivos formativos dirigidos a personas inmigradas, y mujeres en particular, se caracterizan por: o bien, centrarse en la formación para la adaptación sociocultural inicial (formación en idiomas, introducción al contexto, conocimiento del entorno, etc.), para luego pasar a un segundo nivel que se centra en la labor productiva de este sector social, como es la formación para el acceso laboral (cabe considerar que pese a que existe un sector importante del colectivo inmigrado con formación secundaria y terciaria, muchas veces no es reconocida como válida en términos legales o bien en términos simbólicos).

Estas dos áreas formativas son parte de las actividades centrales dentro de las tareas cotidianas que llevan a cabo las diversas entidades sociales, públicas y privadas, que poseen dispositivos de atención para personas inmigradas. El acceso al mercado laboral y la formación necesaria para entrar a formar parte de él, emerge como el objetivo principal de los servicios. Esto, además, termina justificándose discursivamente desde la institucionalidad, a partir de las demandas que desarrollan las personas inmigradas a estos servicios formativos. Cabe considerar que gran parte de las personas inmigradas de los estudios plantean que el *acceso al trabajo* es parte sustantiva de su inclusión social al nuevo entorno. En función de su ingreso en este campo se mide el éxito del proyecto migratorio, la inserción social que mantienen en la ciudad y el posicionamiento que obtienen en su comunidad de origen. De ahí que el “trabajo” no sólo sea medido como fuente de ingreso, sino que también sea parte fundamental para la caracterización de las identidades de las personas inmigradas.

Por ello, es importante tener en cuenta el acceso a trabajos secundarios que tienen las personas extranjeras, particularmente las mujeres y que son promovidos desde los aparatos formativos disponibles en la ciudad de Barcelona, ya que gran parte de estas labores están estigmatizadas negativamente por la comunidad de recepción y, muchas de ellas, son abandonadas por las clases sociales deprimidas del país ya sea por su baja cualificación, las condiciones de precariedad en que se sostienen, la baja remuneración, etc. Esto se puede evidenciar en los cursos diseñados para las mujeres: como ejemplo, se pueden considerar que gran parte de estos cursos de formación profesional o semiprofesional –que aparecen en los estudios realizados por el grupo de investigación– son: atención domiciliaria, auxiliar de geriatría, aseo industrial, aseo domiciliario, auxiliar de personas con Alzheimer, entre otros. Estos cursos son diseñados, independiente del grado de formación previa de las mujeres migradas y son vistos como una puerta de acceso inicial al mercado laboral porque responden a la demanda del mercado en estos contextos.

Este fenómeno no hace más que profundizar la estigmatización de las personas inmigradas y no considera que este proceso de inserción se genera bajo las condiciones y oportunidades que brinda la sociedad de instalación. En el fondo, se trata de formar para la adecuación al contexto, se promueve la inserción, casi exclusiva, a las ofertas ofrecidas por el mercado laboral actual, las que sólo permiten a las personas extranjeras, “ciertos” espacios.

Desde los servicios se destaca como una oportunidad el hecho de que al menos puedan acceder a algunos nichos, y de allí, que se les prepare para poder “competir” en mejores condiciones para acceder a estos espacios, al introducirlos culturalmente al nuevo contexto. La extranjería pasa a

ser un vector importante de inserción laboral, pero a la vez, un vector por el cual las entidades educativas transitan para desarrollar sus propias acciones. Así, los procesos de diferenciación condensan procesos semiótico-materiales, tales como las leyes de extranjería que funcionan como poderoso criterio demarcador de las poblaciones. De esta manera, las mujeres extranjeras encuentran un claro techo más allá del cual no podrán avanzar, el cual no está delimitado por una escasa formación o por falta de capacidades sino por los llamados “nichos laborales” (Juliano, 1998; Solé, 2000). El proceso diferenciador generado a partir de la extranjería, responde, en parte también, a las materialidades como el mercado laboral estratificado en términos de origen nacional y género.

De esta manera, tanto los discursos desde las entidades de formación como las prácticas que se llevan a cabo (cursos formativos para los nichos que el mercado otorga) van generando un proceso de subjetivación y de subalternización, ante la emergencia de un sujeto “inadecuado” a las exigencias tanto de un mercado laboral competitivo -con ciertas normas que deben ser entendidas y respetadas-, como de un sistema legal restrictivo que regula las posibilidades de inserción laboral.

Este proceso de acomodación a las posibilidades y oportunidades que brinda el sistema, reactualiza las diferenciaciones según los ejes de género, origen nacional y clase. El espacio simbólico, para las mujeres inmigradas, termina siendo la adaptación a estas exigencias, el auto-convencimiento subjetivo de que es lo que pueden desarrollar (lo que queda en evidencia cuando las mismas mujeres señalan que no pueden aspirar a otras posibilidades en el nuevo contexto de vida) y a la aceptación de una subordinación socioeconómica respecto de la población local (los nichos más precarizados del sistema).

En resumen, a través de las prácticas y discursos de los servicios de atención dirigidos a la inserción sociolaboral, se producen procesos de diferenciación que terminan generando en las mujeres una subjetividad particular como “mujeres inmigradas”, dejando como símbolo por excelencia de la relación social, a la “diferencia” nacional.

3.2. Dispositivos educativos “especiales” a partir de la diferencia culturalista

En el proceso de relaciones sociales que se configura a partir de la intervención social educativa hacia las personas inmigradas, adquiere un peso importante la propia autoconcepción personal y grupal que, en este caso, se explica exclusivamente desde una *vertiente culturalista*. De esta manera, se podría decir que, muchas veces, la aprehensión respecto de unos y otros es explicada desde la interiorización (proceso de subjetivación) de una *identidad culturalizada*. Desde este posicionamiento se establece la lejanía o cercanía con las personas, entre nacionales y extranjero@s. Por ejemplo, la principal defensa desde los aparatos educativos ante los efectos que podrían tener las migraciones surge en términos identitarios y es de donde emergen las justificaciones para generar procesos educativos en pos de una asimilación sociocultural. Así, las características identitarias son *culturales* y contempladas como un sistema inmodificable, aprendido en el pasado o, incluso, como algo innato. Esto da pie a considerar a los grupos sociales dentro de

las intervenciones educativas como *entidades homogéneas y compactas culturalmente*, dejando a un margen la variación sociocultural social y la libre determinación personal. A partir de esta concepción *identitaria culturalizada* se consolida un posicionamiento claro entre interventores y personas intervenidas: una *distancia* respecto de “otros” –considerados culturalmente diferentes– y, a la vez, una *separación grupal* entre “Nosotr@s/El@s”.

De esta manera, uno de los factores constitutivos de los servicios de educación formal y no formal hacia personas inmigradas es que brindan una atención específica a ciertos sectores del colectivo social, considerados como “culturalmente diferentes”. Estos sectores emergen en el imaginario social general como en una situación de “falta” pero además como unos colectivos requeridos de instrucción para un correcto desempeño en la sociedad más general. De esta manera, los servicios responden a este imaginario donde la sociedad de acogida aparece como un todo homogéneo, estable y supuestamente “culturalmente” común. Las personas inmigradas y la integración particular de las mujeres de este colectivo son vistos públicamente como un “problema a solucionar” (Santamaría, 2002); llamado ante el cual las entidades públicas y privadas responden generando dispositivos educativos de acogida, y dispositivos educativos de inserción sociolaboral. Se establecen mecanismos (instituciones, profesionales, metodologías) que responden a la demanda social de intervenir sobre el “problema” identificado (Montenegro, 2003). Así, la constatación de servicios específicos para personas extranjeras aparece “justificada políticamente” por esta visión problemática de la situación social de las personas que han inmigrado. La idea central, es generar a la larga una inclusión “adecuada” de este sector al conjunto social; adaptar lo que puede ser “anormal” a lo considerado dentro de las normas sociales locales.

La *diferencia jerarquizada, entre nacionales y extranjero@s*, genera que se reifique la *subordinación de los colectivos sociales minoritarios* por considerarlos como un peligro para la integridad de la conformación mayoritaria local o ajenos a la normatividad aceptada. Lo “normal” vendría marcado por la aceptación de ciertos rasgos culturales, lo que trae como consecuencia distintos dispositivos de *control social*, explícitos como son las acciones educativas directas, como no explícitas (aquellas discursivas), para evitar la desviación del colectivo general.

De manera general, se pueden poner como ejemplo de esta acción de los servicios formativos para personas inmigradas en los llamados cursos de “inclusión al entorno” que implica la re-educación en ciertas tareas básicas del espacio reproductivo (en el caso de las mujeres) o de los estilos comunicativos en las relaciones sociales (en el caso de los hombres), asimilando que éstos no poseen dicho conocimiento. La *diferenciación* entre ell@s (culturalmente diferentes)/nosotr@s (culturalmente homogéneas) es la visagra de contención de estas prácticas. En estos cursos de introducción a las formas culturales del entorno, se parte de la idea de que dicha diferencia será “corregida” mediante la educación correctiva y formación de estas personas. En este proceso formativo, la distinción jerarquizada entre persona interventora e intervenida es central, en función de la competencia que tienen las primeras –y de la cual carecen las segundas– en relación con los elementos culturales aceptados y legítimos para la sociedad de recepción.

Otro ejemplo de esta acción educativa en pos de la diferencia culturalista, se evidencia también en que algunos de estos cursos se estructuran bajo cierta idea de “incapacidad” de las personas, marcándolas como “sujetos en falta” (Montenegro, 2005), o una cierta “incivilización”. Estos cursos

para la adaptación se entienden desde esta visión en que se sitúa a las mujeres, particularmente, en una situación de desventaja y como carentes de capacidades, lo que justifica acciones paternalistas directas (necesitan protección y amparo ante lo que “desconocen”). Esta cierta falta de civismo occidental es argumentada en los discursos de algunas formadoras, como una necesidad para que las mujeres puedan tener éxito en su propio proyecto migratorio. Así lo señalaría S. Dube, “las diferencias culturales eran plasmadas siguiendo principios de orden y etapas de sucesión que debían transformarse en jerarquías de alteridad, las cuales mostraban una gran variedad de rasgos exóticos y eróticos, duraderos y peligrosos. Al mismo tiempo, las invocaciones de una humanidad común solían *contener* la dialéctica de la raza y la razón, que servía, por ejemplo, para declararse en contra de la esclavitud pero también para expresarse utilizando las categorías de los ‘primitivo’ y lo ‘incivilizado’” (Dube, 2001, 22).

La *diferencia jerarquizada* entre las identidades de unas personas y otras (en el caso estudiado entre personas formadoras y mujeres inmigradas) es el vector central por el que los sujetos se sitúan respecto de la alteridad. Desde esta perspectiva jerarquizada aparece una cierta *alteridad preferente o cercana*. En el caso de las personas inmigradas, esta alteridad preferente puede referirse a personas de su mismo país, o con quienes comparten rasgos socioculturales como la religión, o bien, otros sujetos considerados por el mismo hecho de ser “inmigrados”. En el caso de la comunidad de recepción, esta alteridad preferente o cercana es asignada a otras personas nacionales de otras comunidades autónomas, extranjeras comunitarias, o bien, quienes proceden de países industrializados. Simultáneamente, también surge una cierta *alteridad lejana* cimentada, como dijimos, sobre todo en algunos rasgos culturales. En la comunidad de recepción, la alteridad lejana es asignada a los grupos inmigrados con características culturales puntuales (especialmente los catalogados como *no occidentales*). La lejanía respecto de algunas características culturales genera que entre las educadoras se evidencie una cierta *escala de proximidad y de diferenciación radical* en cuyo extremo negativo emergería la figura de la alteridad máxima: *el mundo musulmán* (personificado en las mujeres residentes marroquíes).

De esta manera, esta *diferencia jerarquizada* genera que dentro del sistema local aparezca un *proceso de subordinación de los colectivos sociales minoritarios* por considerarlos como un peligro para la integridad de la mayoría local, o ajenos a la normatividad aceptada. En resumen, la diferenciación ya no sólo se consolida a partir de la dicotomía autóctona-inmigrante; sino a partir de una operación de categorización que está traspasado por factores culturales, cuyo efecto son diferentes “otredades”. Como consecuencia, se genera y reproduce una jerarquía –históricamente constituida (Grosfoguel, 2004)– a partir del modelo europeo como modelo cultural a alcanzar.

4. Conclusión

La creciente visibilidad de los sectores inmigrados en las comunidades europeas actuales, ha generado el llamado político y social de generar espacios de inclusión para estos sectores, desde políticas públicas a actuaciones puntuales a nivel local de acogida, acomodación e integración social. Muchas de estas políticas, finalmente, se terminan estructurando en dispositivos educativos, gestionados desde el Tercer Sector o de espacios públicos. Estos dispositivos educativos se plantean como un espacio de mediación para que las personas inmigradas puedan insertarse en

mejores condiciones sociales en el nuevo contexto que les toca vivir. Sin embargo, más allá de las buenas intenciones que se reflejan en los objetivos de estas entidades, muchas de ellas desarrollan actuaciones que hacen un juego tanto a la hegemonía discursiva de la normatividad social, como también a las leyes del mercado imperante. Ante esto, se generan acciones de disciplinamiento hacia los colectivos inmigrados, con tal de que se inserten “adecuadamente” a lo que es el contexto general. Cabe señalarse que muchas de estas acciones educativas están dirigidas hacia las mujeres específicamente, al ser vistas como sujetos portadoras de “cultura”, en su rol de género asignado.

En estas acciones educativas, que actualmente se dirigen principalmente hacia la aceptación de la normatividad mayoritaria, como también a la acomodación laboral a ciertos nichos específicos de baja cualificación, se puede ver claramente cómo el proceso de “diferenciación” es central para poder estructurar estas acciones... y de paso, como esta diferenciación, genera a la vez, un proceso de subjetivación de estas “alteridades” y finalmente, como respuesta a nivel de comportamiento, de subalternización de estas “otras” al ser ubicadas y permitidas en nichos secundarios y subordinados respecto del resto de la población. En este artículo, se presentaron dos ejes por lo que la diferencia se evidencia en los servicios educativos: cuando las interventoras educativas sitúan a las mujeres migradas desde la extranjería, y cuando son consideradas como “culturalmente diferentes”. Las prácticas educativas concatenadas con una matriz de poder, donde opera también las leyes de extranjería y un mercado laboral excluyente, termina generando un proceso de subjetivación de las mujeres, situándolas como sujetos “en falta”, y una legitimación con ello, de una subordinación de éstas para su ubicación en el contexto (subalternización).

Cabe consignarse que dentro de este tipo de relaciones jerarquizadas que se patentizan dentro de los servicios educativos actuales, también emerge un margen de acción y agencia por parte de las usuarias atendidas, que muchas veces, cuestionan las asignaciones y categorizaciones establecidas para ellas; o bien, son apropiadas como una forma de resistencia a largo plazo. Estas acciones de resistencia son evidentes en múltiples formas, como por ejemplo, en la re-validación intentaría de signos culturales como una forma de provocación hacia el entorno (esto se ha evidenciado en los estudios, por ejemplo, en el uso explícito del velo musulmán en mujeres que no lo utilizaban en sus respectivos países).

No obstante, pese a evidenciar esta agencia y resistencia de algunas mujeres inmigradas, el esfuerzo de las investigaciones llevadas a cabo se ha centrado en el otro sentido: en ver como la reducción de las identidades a una categoría única como puede ser “mujer inmigrada”, deja invisibilizadas otras situaciones de precarización, subordinación y exclusión de estos sectores. Y es importante, analizar los procesos educativos que se están gestionando en este sentido para analizar el campo de poder donde se mueven. Así mismo, se pueden destacar algunos esfuerzos que ciertas organizaciones, sobre todo desde el Tercer Sector, se están llevando a cabo para enfrentar estos modelos educativos reduccionistas: por ejemplo, se pueden considerar aquellos convenios entre universidades públicas y ONG para que las mujeres inmigradas con más formación puedan acceder a una formación intermedia como mediadoras interculturales de territorios; también las acciones de sensibilización y formación social para la comunidad en general en cuanto al combate de prejuicios y estereotipos respecto de la población inmigrada (cabe señalarse una campaña educativa general organizada desde el gobierno catalán contra los prejuicios y rumores respecto

de este sector social); algunas acciones de mediación socioculturales que se visualizan en algunos municipios de Cataluña y que intentan formar informalmente a las personas que comparten un territorio o desarrollar acciones comunes de beneficio comunitario con mujeres de diversa procedencia incluida la nacional. En estos planteamientos se destaca la relación comunitaria, de “vecindad”. Asumir a las personas inmigradas como vecinas, genera que el trato y las formas de relación se desarrollen, independiente de la nacionalidad, como si se tratara de cualquier otro residente. Al asumirse como vecinos/as, no se busca una homogeneidad de los grupos coexistentes y plantea relaciones contingentes porque se verifican en una zona determinada y en un tiempo concreto. Por otro lado, en estos discursos, se tiene cierta evidencia de una noción de “comunidad en tránsito o en cambio”, por lo que la integración pasa a ser algo mutuo (de todos los grupos coexistentes en un territorio, incluidos los nacionales).

En eso coincidimos con Avtar Brah, quienes destaca que en este campo se mueven también estas construcciones –de género, de racialización (culturización) y clase–, las que significan un tipo específico de relación de poder que se ejercita y produce a través de diversas prácticas económicas, políticas y culturales (Brah, 1996). Nosotras agregaríamos, prácticas formativas y educativas.

Bibliografía

- Ahmed, S. (1996). *Moving spaces. Black feminism and post-colonial theory*. Theory, culture and society, 13(1), 139–146.
- _____ (2000). *Strange encounters*. New York & Londres: Routledge.
- Amorós, C. y Miguel, A. (eds.) (2005). *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva.
- Anthias, F. (2002). *Beyond feminism and multiculturalism: locating difference and the politics of location*. Women’s Studies International Forum, 25 (3), 275-286.
- Archer, L. (2004). *Re/theorizing “difference” in feminist research*. Women’s Studies International Forum, 27 (5-6), 459-473.
- Brah, A. (1992). *Diferencia, diversidad y diferenciación*. En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 107-136). Madrid: Traficantes de Sueños, 1992.
- _____ (1996). *Cartographies of Diaspora: contesting identities*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Burman, E. (2005). *Engendering Culture in Psychology*. Theory and Psychology, 15 (4), 527-548.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of “sex”*. Nueva York: Routledge.
- _____ (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis 1997.
- _____ (2007). *Sites of Political Debate; of Sexual Politics and Secularism*. Comunicación presentada en la Diputació de Barcelona, Espai Francesca Bonnemaison.
- Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought (2ª ed)*. Nueva York y Londres: Routledge.
- De Lauretis, T. (1984). *Alicia Doesn’t. Feminism, Semiotics, Cinema*. Indiana University Press: Bloomington.

- _____ (2000). *Tecnologías del Género*. En Teresa De Lauretis, *Diferencias*. Horas y Horas: Madrid.
- Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*. México: El Colegio de México.
- Eskalera, K. (2004). *Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista*. En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty. *Otras inapropiables*. Feminismos desde las fronteras. (pp. 9-32). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. En Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (Eds), Michel Foucault: beyond hermeneutics and structuralism (pp. 208–226). Chicago: University of Chicago.
- _____ (1988). *Critical theory/intellectual history*. En Lawrence Kritzman (Ed.) Michel Foucault: politics, philosophy, culture: interviews and other writings 1977–1984 (pp. 17–46). London: Routledge .
- Gregorio, C. y Franzé, A. (1999). *Intervención social con población inmigrante: esos “otros” culturales*. *Intervención Psicosocial*, 8 (2), 1-14.
- Grosfoguel, R. (2004). *Race and Ethnicity or Racialized Ethnicities?: Identities within Global Coloniality*. *Ethnicities*, 4 (3), 315-336.
- Guha, R. y Spivak, G. (1988). *Selected Subaltern studies*. New York: Oxford University Press.
- Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En Donna Haraway. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-345). Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.
- Juliano, D. (1998). *Las que saben. Subcultura de mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- Maynard, Mary. (1994). “Race”, Gender and the Concept of “Difference” in Feminist Thought. En: Haleh Afshar y Mary Maynard (eds.). *The Dynamics of “Race” and Gender. Some Feminist Interventions* (pp. 9-25). London: Taylor & Francis.
- Mercer, Cl.; Mohan, G. & Power, M. (2003). *Towards a critical political geography of African development*. *Geoforum*, 34 (4), 419–436.
- Mohanty, Ch. (2003). *Feminism without borders. Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Montenegro, M. (2003). *Identities, subjectification and subject positions: Reflections on transformation in the sphere of social intervention*. *International Journal of Critical Psychology*, 9, 92–106.
- Montenegro, K. (2005). *La Intervención Social para el Desarrollo; Reflexiones en torno a la práctica interventora en Nicaragua*. Trabajo de investigación. Programa de Doctorado en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nash, M. (2005). *La doble alteridad en la comunidad imaginada de las mujeres inmigrantes*. En Mary Nash, Rosa Tello y Núria Benach (eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos*. Los retos de la diversidad. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Romero Bachiller, C. y García-Dauder, S. (2003). *Saturaciones identitarias: de excesos, materialidades, significación y sus (in)visibilidades*. *Clepsydra*, 2, 37-56.
- _____ (2006) *Articulaciones Identitarias: Prácticas y representaciones de género y “raza”/etnicidad en “mujeres inmigrantes” en el barrio de Embajadores (Madrid)*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología V (Teoría sociológica). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

- Said, E. (2003). *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo, Barcelona.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Smith, B. (1983). *Introduction*. En Barbara Smith (ed.), *Home Girls: A Black Feminist Anthology* (pp. xix-lxii). Nueva York: Kitchen Table/Women of Color Press.
- Solé, C. (2000). *Inmigración interior e inmigración exterior*. *Papers*, 60, 211-224.
- Spelman, E. (1988). *Inessential Woman, Problems of Exclusion in Feminist Thought*. Boston Massachusetts: Beacon Press.
- Spivak, G. "Los Estudios Subalternos: la deconstrucción de la historiografía". En Carbonell, N. y Torras M. (Comp.), *Feminismos literarios*. Arco, Madrid. 1999 (pp. 265-290).
- Zontini, E. (2005). *Migraciones, género y multiculturalismo. Una perspectiva de Europa meridional*. En: Mary Nash, Rosa Tello y Núria Benach (eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Edicions Bellaterra