



**Yo y los otros: El desarrollo  
de la identidad étnica en  
niños inmigrantes de origen  
latinoamericano que residen  
en Estados Unidos**

Tesis doctoral

Miguel Ángel Gómez  
Julio, 2010



# Yo y los otros: El desarrollo de la identidad étnica en niños inmigrantes de origen latinoamericano que residen en Estados Unidos

---

Tesis doctoral

Miguel Ángel Gómez

Directora: Alejandra Navarro Sada

Departamento Interfacultativo de  
Psicología Evolutiva y de la Educación  
Programa de doctorado: *Desarrollo psicológico,  
aprendizaje y educación:  
Perspectivas contemporáneas*  
Julio de 2010

Para Lila, compañera y cómplice infatigable de aventuras y desventuras.

## **Agradecimientos**

Gracias a Ti, quien da sentido a todo lo que existe. Eres el punto de salida y de llegada. El Alfa y el Omega. Gracias por permitirme llegar al final.

Gracias Lila por tu inquebrantable fe. Gracias por caminar a mi lado durante todos estos años y estar siempre cerca con la mano extendida: a veces para dar apoyo, a veces para pedirlo. Tú mejor que nadie conoce mis tormentas, gracias por enseñarme a no ahogarme en ellas.

Camila, Ángela: I did it! Gracias hijas por su infinita paciencia. Gracias por aceptar la convivencia con ese monstruo que robaba un tiempo que era nuestro. Con esa bestia insaciable que llamaban “la tesis”.

Alejandra, ¡cuánto tiempo! ¡Cuántas vivencias! Muchas gracias por ser la inspiración de esto que hoy estamos culminando. Gracias por ser guía y amiga. Gracias por esa calidez y franqueza tan nortefías que han logrado trascender tiempo y espacio.

Don Miguel, donde quiera que estés sé que estás sonriendo pues, pese a que no comulgabas con muchas de mis locuras, al final las aceptabas todas. Doña Chelito, gracias por ser la sempiterna madre mexicana: “preocupona” pero con un corazón que se te escapa del pecho. Gracias por transmitirme, aún sin que lo supieras, el gusto por viajar y conocer lo diferente. Sí, “las niñas” están bien.

Compañeros y compañeras de la UAM: esto no hubiera podido ser sin su ayuda. Son muchos los nombres de todos y todas aquellas que en su momento pusieron el hombro, esbozaron la sonrisa, no dejaron que decayera el ánimo, hicieron preguntas, las respondieron. Gracias Liliana, Sheila, Silvia, Javier, José Luis, Ana María, entre otros muchos.

Daniel, Daniel, el “papá de todos”. Gracias por esas palabras tan sabias y tan a tiempo. Gracias por sacudirme cuando necesitaba ser sacudido y por abrazarme en el momento justo.

A mi “cuate” Jorge, te agradezco tu tiempo, paciencia y sabiduría para leer mis escritos y sugerirme, con esa mezcla de experiencia y camaradería, las modificaciones que hicieran más comprensibles mis caóticas ideas.

Al personal administrativo y a los colegas de los colegios Wooldridge y Wooten en Austin, quienes siempre estuvieron dispuestos a cooperar con “Mr.Gomez” de forma incondicional. Thank you guys!

Finalmente agradezco de manera muy especial a todos y cada uno de esos “niños de la inmigración” y a sus familias, quienes generosamente quisieron compartir una parte muy íntima de sus vidas para darle forma a este trabajo. Créanme, algo surgirá después de esto. Seguimos.

## Índice

Resumen.....	i
Prefacio.....	ii
Introducción.....	1
<b>Capítulo 1: Acercamientos teórico-metodológicos al concepto de identidad étnica.....</b>	<b>10</b>
1.1. Propuestas teóricas basadas en los procesos de interacción grupal.....	11
1.1.1. El estudio de las categorías sociales y su relación con la identidad y actitudes étnicas.....	11
1.1.2. La Teoría de la Identidad Social.....	15
1.1.3. La inclusión de los factores evolutivo y social.....	18
1.2. La propuesta de la Psicología del Desarrollo.....	22
<b>Capítulo 2: Los componentes de la identidad étnica: aproximaciones teóricas y trabajos empíricos enfocados en su estudio.....</b>	<b>38</b>
2.1. La autoidentificación y la etiquetación étnica.....	41
2.1.1. Métodos y técnicas enfocados en el estudio de la autoidentificación étnica .....	45
2.2. La categorización étnica.....	48
2.2.1. Métodos y técnicas utilizadas en el estudio de la categorización étnica .....	55
2.3. Las actitudes étnicas: preferencias y rechazos.....	58
2.3.1. Métodos y técnicas utilizados en el estudio de las actitudes étnicas...	64
<b>Capítulo 3: La experiencia de moverse de un sitio a otro: los hijos de la inmigración.....</b>	<b>70</b>
3.1. Los flujos migratorios.....	71
3.2. Migraciones hacia los Estados Unidos.....	77
3.2.1. Los inmigrantes colonizadores.....	78
3.2.2. Los inmigrantes “seleccionados”.....	79
3.2.3. La nueva inmigración.....	80

3.3. Los inmigrantes hispanos en Estados Unidos.....	82
3.3.1. Algunos datos demográficos de los hispanos en EE.UU.....	83
3.3.2. Causas y condiciones de la migración hispana.....	84
3.3.3. “El caso mexicano”.....	87
3.3.3.1. Las personas de ascendencia mexicana en Tejas.....	88
3.4. Aspectos psicosociales implicados en la inmigración hispana.....	94
3.4.1. La construcción de la (nueva) identidad social.....	98
3.4.1.1. La relación entre la aculturación y la identidad étnica.....	101
3.4.2. Las familias inmigrantes.....	106
3.5. La respuesta institucional ante la inmigración.....	110
3.5.1. La política migratoria europea en países tradicionalmente receptores de inmigrantes.....	110
3.5.2. La política migratoria en Estados Unidos.....	113
3.6. Conclusión.....	117
<b>Capítulo 4: Metodología.....</b>	<b>120</b>
4.1. Marco teórico.....	120
4.2. Objetivos.....	123
4.3. Hipótesis.....	125
4.3.1. Autoidentificación.....	126
4.3.2. Categorización.....	126
4.3.3. Definición de etiquetas.....	127
4.3.4. Preferencias y rechazos.....	128
4.3.4.1. Preferencias.....	128
4.3.4.2. Rechazos.....	128
4.4. Método.....	129
4.4.1. Entrevistas y materiales.....	131
4.4.2. Material de apoyo.....	138
4.5. Participantes.....	140
4.5.1. Algunos obstáculos institucionales para realizar las entrevistas.....	142
4.6. Estudio piloto.....	144
4.7. Estudio final: procedimiento.....	145
4.8. Análisis de datos.....	146

<b>Capítulo 5: Resultados .....</b>	<b>148</b>
5.1. Análisis Evolutivo.....	149
5.1.1. Autoidentificación.....	149
5.1.2. Categorización espontánea.....	158
5.1.2.1. Contrasugerencia y recategorización.....	167
5.1.3. Etiquetas.....	174
5.1.3.1. Fotografía de los niños asiáticos.....	179
5.1.3.2. Fotografía de los niños negros.....	181
5.1.3.3. Fotografía de los niños hispanos.....	183
5.1.3.4. Fotografía de los niños blancos.....	185
5.1.4. Preferencias y rechazos étnicos.....	190
5.2. Análisis de aculturación.....	217
5.2.1. Autoidentificación.....	217
5.2.2. Categorización espontánea.....	226
5.2.2.1. Contrasugerencia y recategorización.....	230
5.2.3. Etiquetas.....	238
5.2.3.1. Fotografía de los niños asiáticos.....	240
5.2.3.2. Fotografía de los niños negros.....	243
5.2.3.3. Fotografía de los niños hispanos.....	247
5.2.3.4. Fotografía de los niños blancos.....	250
5.2.4. Preferencias y rechazos étnicos.....	256
<b>Capítulo 6: Conclusiones y discusión.....</b>	<b>279</b>
Referencias bibliográficas.....	304
Anexo 1.....	318



## Resumen

Se analizaron las diferencias de edad y de aculturación en el desarrollo de la identidad étnica a través de una entrevista clínica semiestructurada asociada con varias tareas. Una muestra de 72 niños latinoamericanos inmigrantes en Estados Unidos, divididos en tres grupos de edad, formó parte del estudio. Diversos componentes de la identidad étnica como: autoidentificación, categorización, etiquetación, preferencias y rechazos fueron identificados desde edades tempranas y continuaron desarrollándose en etapas posteriores. Además, los procesos de aculturación parecieron estar asociados con las respuestas y justificaciones de los participantes. Estos hallazgos sugieren que tanto factores evolutivos como de aculturación juegan un papel importante en la manera en que los niños inmigrantes se perciben a sí mismos y a los otros desde una perspectiva étnica.

*Palabras clave:* identidad étnica, etapas del desarrollo, aculturación, niños inmigrantes

## Abstract

Age and acculturation differences were analyzed in ethnic identity development, in the context of a semi-structured clinical interview that involved diverse tasks. A sample of 72 Latin American immigrant children to the United States, divided in three age groups, took part in the study. Ethnic identity components such as self-identification, categorization, labeling, preferences and rejections were identified in young children and kept on developing through subsequent stages. In addition, acculturation processes seemed to be associated with the participants' responses and justifications. Together, these findings suggest that developmental as well as acculturation factors play an important role in the way immigrant children perceive themselves and the others from an ethnic perspective.

*Keywords:* ethnic identity, developmental stages, acculturation, immigrant children.

## Prefacio

A los treinta años uno tiene la impresión de haber vivido lo suficiente para tener claras muchas cuestiones que hasta ese momento habían sido críticas en el proceso de SER humano. Una de ellas tiene que ver con la identidad. La respuesta a la pregunta de quiénes somos pareciera corresponder a esa etapa adolescente tan llena de situaciones confusas y sobre las cuáles se tiene escaso control. Pero a los treinta, uno debería ya tener una respuesta definida y definitiva respecto a la identidad. En mi caso así fue (o así quiero recordarlo) hasta el día en que decidí convertirme en uno más de los cientos de miles de mexicanos que anualmente cruzan la frontera norte del país con la convicción de que allá en el *otro lado* las cosas marcharían mejor. En esa mítica *tierra de las oportunidades*, en donde todo inmigrante reclama su derecho a tener la propia, adosé al concepto que de mí mismo tenía, el de *inmigrante*.

Con el paso del tiempo, a esta nueva etiqueta le siguieron otras que venían a plantear una situación que hasta ese momento ni me ocupaba ni me preocupaba: mi etnicidad. Ser mexicano en México desde luego supone definir y asumir una serie de *identidades* que tienen que ver, por ejemplo, con tu grupo social, tu profesión, tus preferencias o tus aficiones, pero lo étnico, para el mexicano mestizo de clase media es un asunto que pasa de largo.

Sin embargo, ser mexicano en una sociedad sumamente estratificada como la estadounidense inaugura una serie de etiquetas identificativas que apelan a tus orígenes, a tus valores, a tu lengua, a tus costumbres, a tu apariencia. Así, de pronto te conviertes en *bracero*, *mojado* o *spic*, para usar algunos de los términos con los que la cultura popular norteamericana identifica a los migrantes de origen mexicano, o bien en *latino*, o *hispano*, como el aparato oficial te define.

Desde luego, cada etiqueta conlleva no solo una representación social del individuo como miembro de un grupo particular, sino toda una serie de estereotipos que dicha membresía presupone. De esa forma, el hecho de emigrar a un lugar distinto al que nos vio nacer y crecer, representa la puesta en escena de un proceso caracterizado por el conflicto y acomodamiento a nuevas condiciones de vida que, o bien pueden tener cierta continuidad con las que dejaste atrás, o bien pueden chocar de frente con ellas.

El panorama se complica más cuando eres miembro de un grupo étnicamente minoritario que no goza de mucha aceptación en la cultura dominante, menos cuando tu estancia *legal* en el país receptor (el llamado *estatus migratorio*) está en constante entredicho de forma justificada o no.

Este trabajo surge, por tanto, de las vivencias que como inmigrante en un país del llamado *primer mundo* he experimentado y de mi contacto con un gran número de inmigrantes quienes, a diferencia mía, no tuvieron nada que ver con la decisión de serlo. Me refiero a los niños inmigrantes cuyas familias han decidido iniciar, en palabras de Bejarano (2005), ese inacabable proceso de cruzar fronteras, en pro de un deseado bienestar que no es posible obtener en el país propio.

He sido educador bilingüe en el suroeste de Tejas por más de 15 años. Mis estudiantes han sido niños inmigrantes provenientes de diversos rincones de Latinoamérica, aunque desde luego los de origen mexicano representan la abrumadora mayoría. Durante el curso de mi trabajo he sido testigo de muchas condiciones que trascienden el ámbito propiamente académico y que afectan directamente tanto a los estudiantes como a sus familias. Situaciones que poseen una fuerte carga emocional están constantemente presentes en la vida escolar (y social en general) de los miembros de los llamados grupos *minoritarios*. Cuestiones como desempleo, enfermedad (física y mental), anomia social, desigualdad, segregación y racismo, son a menudo parte de la vida diaria de las minorías étnicas para las que, dadas sus condiciones de vida, la educación no representa necesariamente la prioridad básica.

Por su parte, la propuesta educativa oficial enfatiza la igualdad de los estudiantes bajo supuestos democráticos, ignorando la diversidad y las necesidades particulares de los distintos grupos étnicos. Así, por medio de programas educativos orientados claramente hacia la asimilación, el sistema oficial busca cubrir las necesidades educativas de los niños minoritarios quienes ya de entrada están en desventaja. De esta forma, por ejemplo, en los últimos 35 años han surgido en Estados Unidos programas educativos que se enfocan en los niños con limitada competencia del idioma inglés, como son los programas de Inglés como Segundo Idioma (ESL, según sus siglas en inglés) y los bilingües. No obstante, ambos tienen un objetivo común: conseguir una rápida asimilación a la cultura dominante ya sea a

través de técnicas pedagógicas que aceleren la adquisición del idioma (ESL) o utilizando la lengua materna como vehículo para la instrucción antes de transferir al educando a la lengua y cultura dominantes. En los dos casos, lo que ocurra con la lengua y cultura originales de los estudiantes es de poco interés para el sistema educativo.

Sin embargo, esta aparente situación de igualdad de oportunidades está muy lejos de reflejar la realidad educativa de las minorías étnicas en general y Latinoamericanas en particular en los Estados Unidos. Programas deficientes, materiales educativos inadecuados, burocracia administrativa y pobre preparación del profesorado respecto a la diversidad étnica de los estudiantes, son algunos de los aspectos que deterioran la calidad de la educación que recibe el niño inmigrante latinoamericano. La igualdad de las minorías, por tanto, se convierte más en un discurso político que en un hecho. La realidad es que cada vez es más alto el índice de deserciones escolares por parte de estudiantes étnicamente minoritarios cuyas expectativas educativas difícilmente van más allá del bachillerato. Cada vez son más los y las adolescentes que deciden apresurar su paso a la vida adulta ya sea a través de empleos mal remunerados o de embarazos no deseados.

Pero a la par de su desarrollo escolar, el niño inmigrante debe replantear su identidad en un sistema en el que ya no le sirven los referentes de su país de origen. Con frecuencia, sus creencias, valores, costumbres, idioma, concepto de sí mismo y de su grupo entran en conflicto con los valores del grupo dominante. Su pertenencia a un grupo social desprestigiado y segregado le ubica en una situación de desigualdad de la que difícilmente puede escapar. Muy pronto aprende que tanto él como su grupo de referencia son tolerados pero no integrados en la cultura mayoritaria. Muy pronto se da cuenta que es en el gueto donde puede encontrar el espacio para desarrollarse socialmente, es ahí donde encuentra las herramientas para sobrevivir, donde se descubre a sí mismo y a los *otros*. Es ahí, con sus iguales, donde comienzan a forjarse la identidad propia y la de los demás, donde empiezan a definirse el tipo de relaciones que será capaz de entablar, o no, con los otros grupos minoritarios y con el mayoritario. En otras palabras, es ahí donde cobra conciencia de los matices de la pretendida igualdad social. Una igualdad en la que unos parecen *más iguales* que otros.

Las reflexiones derivadas del trabajo diario con estos niños y niñas, el escuchar sus sueños y sus problemas, el darme cuenta de que detrás de cada estudiante con frecuencia se esconde un drama familiar, me invitaron a indagar más allá del hecho meramente educativo para adentrarme en su mundo. Con mucha frecuencia me he encontrado con niños y niñas con un pobre concepto de sí mismos y de sus familias, con aspiraciones sociales muy limitadas producto tanto de las bajas expectativas que sobre ellos tiene la cultura dominante (en el sistema educativo tejano ostentar un apellido *hispano* automáticamente te sitúa como estudiante *bajo riesgo*) como de las limitadas condiciones de vida de su grupo social. Lo anterior aplica incluso para niños minoritarios de segunda generación, esos a los que aun habiendo nacido en los Estados Unidos, constantemente se les recuerda que el origen étnico no desaparece con un certificado de nacimiento.

De ésta forma, definir la identidad propia y la de los demás, llegar a conocer a los otros grupos sociales más allá de los estereotipos culturales y aprender formas de relación con ellos son tareas que el niño minoritario debe resolver a fin de buscarse un sitio en el entramado social.

Mi interés por conocer las formas que adopta el proceso de inserción del niño inmigrante latinoamericano en un país diferente al suyo, desde otra perspectiva geográfica, condujo mis pasos a España a principios de ésta década. ¿Cómo reformularía la identidad étnica el niño inmigrante latinoamericano en un país en apariencia más cercano culturalmente al propio? ¿Qué tipo de creencias respecto a sí mismo y los otros sustentaría? ¿Cómo se desarrollaría éste proceso a lo largo del tiempo? Éstas y otras preguntas me acompañaron en mi viaje a España y la búsqueda de los hechos que les dieran respuesta fue la base de mis estudios doctorales.

La elección de España fue casi lógica pues como es de todos bien sabido, la inmigración proveniente de Latinoamérica en este país se ha multiplicado en los últimos tiempos. De hecho, después de los Estados Unidos, España es el segundo país en el mundo en cuanto al número de inmigrantes hispanoparlantes que ingresan anualmente a su territorio. La primera fase de mi estudio se enfocó en los niños inmigrantes latinoamericanos adscritos a colegios públicos en el área de Madrid. Los resultados obtenidos en el mismo no se discutirán aquí por falta de

espacio pero destacaron sobretodo dos hechos: la difusa autoidentificación étnica por parte de los niños entrevistados y la preferencia por el grupo étnicamente mayoritario aún sobre el grupo propio. El documento resultante de este trabajo fue presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados y ha sido expuesto en varios foros internacionales. El mismo mereció el reconocimiento como el mejor trabajo en el marco del congreso de estudiantes de doctorado de CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe) del 2008 efectuado en la ciudad de Estambul, Turquía.

No obstante, dicho estudio, como no puede ser de otra manera en la labor científica, arrojó más interrogantes que respuestas lo cual dio origen a la tesis doctoral que nos ocupa. ¿Hasta qué punto la realidad de los niños latinoamericanos en España era similar a la de los niños minoritarios en EE.UU.? ¿Las tendencias de respuesta obtenidas en España serían similares en Estados Unidos? ¿La distancia cultural, incluida la lengua, sería un factor determinante en el tipo de respuestas ofrecidas por parte de los participantes?

Por otro lado, cabe resaltar el hecho de que en los Estados Unidos existe toda una subcultura *hispana* perfectamente delimitada, producto no sólo de varias generaciones de inmigrantes sino de la presencia de aquella población de origen mexicano que nunca cruzó la frontera, por el contrario, la frontera los cruzó a ellos. Además, no podemos soslayar el hecho de que Tejas (al igual que otros tres estados que ahora son parte de los Estados Unidos) en algún momento de su historia fue parte del imperio español y después que México ganó su independencia de éste, se convirtió en territorio mexicano. Así entonces, la presencia de *lo mexicano*, y en cierto sentido de *lo español* (simplemente habría que ver las tendencias arquitectónicas de ciudades como San Antonio), han sido parte integral de los orígenes de este estado sureño.

De ésta forma, no es difícil encontrar expresiones de *lo mexicano* en la cultura tejana. El surgimiento del llamado movimiento *Tex-Mex* es prueba de ello. Este concepto encierra no solo un estilo culinario, sino una manera de ver la vida que sincretiza costumbres, valores, creencias, idiomas. En una palabra: *etnicidades*. La conciencia de este bagaje cultural con frecuencia está presente en la vida de las minorías de origen hispano, quienes perciben la tierra tejana como *su tierra* (no es

extraño que algunas personas nacidas en Tejas se denominen a sí mismas *mexicanas del otro lado*).

Si bien el propósito de este trabajo no es llevar a cabo un análisis socio-histórico de la situación antes descrita, si creemos que dichas nociones pueden estar presentes tanto en el origen como en el desarrollo del concepto de identidad étnica por parte de los niños implicados en nuestro estudio. Una identidad étnica que no surge de cero, sino que más bien busca acomodarse a las nuevas condiciones que el país receptor le ofrece.

## Introducción

### Algunas reflexiones en torno a los términos *raza* y *etnia*

La lengua, como producto de una cultura, está sujeta a los diversos procesos que definen a esta. Por dicha razón, tiene una presencia y una vigencia social e histórica. Es decir, la lengua como instrumento de expresión tiene una infinidad de connotaciones sociales y recibe el impacto de los procesos históricos que marcan el rumbo de los modos de relación entre las personas y los grupos. Así, algunas formas lingüísticas de hoy serán anacrónicas mañana y lo que es lingüísticamente significativo para un grupo humano puede ser absolutamente indiferente para otro.

En este contexto, a lo largo de la historia han existido diversos términos que han suscitado polémica al ser usados por razones y en momentos históricos distintos. Tal es el caso de los términos *raza* y *etnia*, y sus derivaciones *raciales* y *étnicas*. Mucho se ha dicho y escrito en torno a ellos y a su legitimidad científica.

Pero revisemos un poco su origen. Según autores como Hirschmann (2004), el término *raza* es relativamente reciente, remontándose a los últimos 400 años. Alcanzó su apogeo a finales del S. XIX y primera mitad del S. XX., a partir del interés científico en su estudio y por su uso posterior en el discurso político. Respecto a lo primero, Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1999) nos recuerdan que el mismo Darwin ya anticipaba la dificultad de hablar de caracteres heredados y constantes para dividir al género humano. Los planteamientos darwinistas, no obstante, constituyeron la base para que, de acuerdo con Hirschmann (2004), desde la perspectiva de las ciencias sociales se formularan y legitimaran las primeras teorías raciales.

Por su parte, Fenton (2003), argumenta que a la par de la popularidad del pensamiento racial (que apoyándose en criterios genético-biológicos clasificaba a la diversidad humana no sólo en cuanto cuestiones fenotípicas sino en cuanto a supuestos temperamentales y habilidades) se iniciaron las críticas teóricas respecto a esta perspectiva. Por ejemplo, ya en las primeras décadas del S. XX, Huxley y Haddon (1938) propusieron la abolición del término *raza* en el discurso científico.

Hoy parece ser ampliamente aceptada la futilidad de usar dicho término dentro



del trabajo científico debido a su carácter anacrónico y su nulidad explicativa. En palabras de Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1999),

*La verdad es que en la especie humana el concepto de raza no sirve para nada. La estructura de las poblaciones humanas es sumamente compleja y varía de unas regiones a otras, de unos pueblos a otros. Siempre hay gradaciones debidas a las continuas migraciones dentro y fuera de las fronteras nacionales, que impiden realizar separaciones netas (p. 254)*

Sin embargo, pese al consenso científico respecto a lo inútil del pensamiento racial, éste sigue estando presente en el ámbito científico con algunos matices. Volveremos más tarde sobre este punto.

Hablábamos antes de que no sólo desde la ciencia el término *raza* recibiera atención en el período de tiempo citado con anterioridad. El discurso político estuvo, asimismo, permeado por pensamientos racistas que anunciaban no sólo la existencia de características *raciales* heredadas, sino jerarquías entre las diversas *razas* identificadas. Esto ha tenido, en la historia reciente de Europa, consecuencias funestas de todos conocidas y en América (sobre todo en Estados Unidos) dio pie a políticas segregacionistas que aún existen a la fecha ocultas en versiones de racismo *light*.

Hoy día, tanto el discurso oficial del estado en algunos países, así como el discurso común del pueblo, hacen uso de connotaciones *raciales* con fines *socialmente prácticos*. Es decir, como criterios de clasificación que permitan la distribución de recursos en la sociedad, o como mediadoras de las relaciones tanto interpersonales como intergrupales.

Así, en la actualidad, algunos autores (Guerrero, 2006; Van Ausdale y Feagin, 2002) han defendido el uso del término *raza* como categoría social debido a su utilización en el lenguaje corriente. Sin embargo, aquí cabe una reflexión. El discurso corriente está impregnado de imprecisiones conceptuales que conforman una serie de estereotipos con los que naturalmente tratamos de explicarnos los diferentes fenómenos a nuestro alrededor al menos en un primer momento. Sería muy difícil y extenuante ir más allá de ese primer acercamiento cognitivo en todas las situaciones que forman nuestra vida diaria. De igual manera, se puede entender

que desde lo político se mantenga el pensamiento racial por intereses de grupo, de acceso a los recursos sociales. Por ejemplo, resulta muy llamativa la exigencia que refiere Fenton (2003), por parte del *Concilio Nacional de La Raza*, organización que aglutina a grupos minoritarios de origen latinoamericano en Estados Unidos, de que se incluyera el concepto de *raza hispana* y no *meramente* grupo étnico hispano en el censo que se llevaría a cabo en el año 2000.

No obstante, ¿es verdaderamente justificable el uso científico de un término que ha sido consensualmente invalidado sólo porque *se sigue usando*? Hay muchas creencias populares de uso corriente que, sin embargo, no pueden ser retomadas en el trabajo científico.

A lo largo de su historia la ciencia ha encarado, no sin resistencia, las ideologías dominantes en las diversas épocas y ha logrado probar su insostenibilidad. Esa es, en parte, la labor científica, cuya ética implica, o debería hacerlo, desvelar esos aspectos ideológicos y contrastarlos con hechos comprobables.

Tampoco se propone sustituir un término por otro *políticamente correcto* como algunos autores han sugerido al referirse al caso particular de Estados Unidos. En nuestra opinión, ciertamente sustituir la palabra *negro* por *afroamericano*, por ejemplo, no resuelve situaciones de desigualdad y marginación. Sin duda, el pensamiento racial sigue estando presente en el discurso norteamericano oficial y popular ya sea que se use *negro* o *afroamericano*. De hecho, ambos términos (entre otros) se utilizan en la cotidianidad de la vida en Estados Unidos, incluso términos con una fuerte contenido de repudio social como *nigger* son de amplio uso como referentes identificativos entre ciertos grupos sociales bajo determinadas circunstancias. Usar *afroamericano* en el trabajo científico no nos hace más políticamente correctos. Ni usar *negro* hace más genuino nuestro trabajo, es el trasfondo conceptual implicado en el uso de categorías raciales lo que debemos cuestionar en la labor científica.

El término *raza* comparte con el de *etnia* un mismo núcleo. Ambos aluden a ideas de ascendencia y origen común de la diversidad humana. En el caso del primero, como ya hemos visto, se refiere explícitamente a las diferencias físicas visibles como criterio primario de diversidad y desigualdad. La etnicidad por su parte, implica de acuerdo a algunos autores (De Vos, 1995; Fenton, 1999, 2003;

Quintana, 2007) referentes comunes como lengua, creencias, costumbres, valores, religión, formas de relación, etc.

Según hemos mencionado, ya en la primera mitad del S. XX el pensamiento racial comenzó a ser ampliamente cuestionado y se empezó a proponer el uso de nociones conceptuales que pudiesen explicar de mejor manera la diversidad humana. Ya mencionamos que Huxley y Haddon (1935) aconsejaban eliminar el término *raza* del vocabulario científico al ser aplicado a los grupos humanos y utilizar el de *grupo étnico* para el estudio de estos. Su propuesta sin embargo atendía más a la explicación de la enorme diversidad y distribución geográfica de los rasgos físicos (influenciados tal vez por su formación genetista) que en los aspectos culturales y sociales implicados en tal etnicidad. Fenton sostiene que las aportaciones de Huxley y Haddon tuvieron que ver más con “la *demolición* del concepto *raza* que con el desarrollo del concepto etnicidad como cualidad o dimensión de las relaciones sociales” (Fenton, 2003, p. 56).

El hecho de que los discursos académicos, políticos y populares no avanzan de forma paralela queda demostrado plenamente en el trabajo de Huxley y Haddon (1935), quienes, pese a haber dado a conocer sus conclusiones casi a la par del surgimiento de las ideologías nacional-socialistas en Alemania, ello no fue impedimento para la ascensión al poder de la filosofía política de las diferencias *raciales* y el posterior genocidio que ocasionó.

No pretendemos en este espacio hacer un análisis histórico del término *etnia*, pero sí subrayar los aspectos más importantes del mismo de cara a nuestro trabajo. Lo *étnico* no ha estado exento de polémica y confusión. Los límites entre etnicidad y otros conceptos relacionados como *nación* y *cultura* no siempre son claros. Por ejemplo, para De Vos y Romanucci-Ross (1995) la etnicidad, que intercambian con el concepto de *identidad étnica*, tiene un claro significado social que puede ser manifestado tanto a nivel racional-instrumental (en cuanto a la orientación consciente de metas sociales como competencia, responsabilidad o entendimiento mutuo) como emocional-expresivo (que apela a necesidades afectivas como afiliación, aprecio, cuidado, etc.). Según estos autores, la etnicidad está claramente asociada a la ciudadanía, no obstante, el ser miembro de una minoría étnica implica con frecuencia que la aceptación como ciudadano sea muy relativa como es el caso

de los hijos de familias inmigrantes, aspecto sobre el que profundizaremos más adelante.

Para Hirschman (2004), el uso de conceptos como etnicidad, proporciona la posibilidad de explicaciones menos basadas en la *objetividad* de aspectos concretos como la apariencia física, sino en cuestiones más bien ambiguas o relativas a procesos socioculturales diversos.

Como suele ser el caso de de otros términos que se refieren a grupos humanos y la forma en que estos se relacionan, el estudio de la etnicidad tiene sus orígenes en el campo de la teoría social. Disciplinas como la antropología y la sociología se han ocupado del tópico antes de ser retomado por la psicología. Por ejemplo, desde la sociología cabe destacar los trabajos de Steve Fenton (Fenton, 1999, 2003; Fenton y Bradley, 2002) quien ha buscado definir la etnicidad no sólo en cuanto a sus componentes, sino en cuanto a sus formas de expresión en el ámbito grupal e individual.

En general, se asume que la etnicidad es equivalente a la identidad étnica. Dichos conceptos aluden a la noción real o construida (como categoría social) de una ascendencia común por parte de comunidades culturales específicas y que constituye una realidad sociológica sustancial que se encuentra incrustada tanto en la vida grupal como en la experiencia individual.

Para Fenton (2003) la identidad étnica es un concepto dinámico que se activa a partir de ciertas condiciones sociales o políticas. Esto significa que, bajo circunstancias específicas, algunos grupos sociales utilizarán criterios étnicos (o se identificarán con ellos) en su comportamiento social mientras que para otros grupos lo *étnico* adquirirá un carácter trivial. Como ejemplo de lo anterior podemos referir la integración de un *frente común hispano* (que aglutina a personas de múltiples orígenes nacionales) en los Estados Unidos a partir de propuestas desfavorables en las leyes migratorias en años recientes. En este caso, siguiendo a Fenton, la identificación étnica deviene la fuente de acción principal.

El sustrato individual de la identidad étnica ha sido estudiado desde distintas perspectivas. Así, para De Vos (1995) desde un enfoque psicocultural, el proceso de identificación étnica en las sociedades estratificadas no está exento de conflictos y

ajustes. Por lo tanto, la identidad étnica vista psicoculturalmente, estaría compuesta por creencias y prácticas religiosas, lengua, un sentido de continuidad histórica y un lugar de origen y pasado comunes. Además, habría que agregar aquellas creencias en ciertas características biológico-genéticas transmitidas por herencia.

Parece, entonces, que la identidad étnica se refiere a un proceso inacabado que se mueve entre lo individual y lo grupal, que es *disparado* por determinadas situaciones sociales y que se expresa en lo individual a partir de conflictos y ajustes en relación al grupo propio y otros grupos étnicos percibidos como distintos. Este es el sentido en que queremos entender la identidad étnica en nuestro trabajo.

No obstante, si bien la constancia de las características físicas de los grupos humanos, entendida como rasgos *raciales*, ha sido descartada, también es cierto que la apariencia física guía, en un primer momento al menos, nuestras percepciones y acciones respecto al que consideramos nuestro grupo propio y *los otros*. Aquí parece surgir un problema conceptual: ¿cómo podemos vincular las características físicas de las personas con la noción de identidad étnica o etnicidad que parecen aludir más a aspectos comunes (reales o imaginados) como lengua, costumbres, valores, origen y ascendencia común?

Para responder a lo anterior, retomamos la noción de geografía genética propuesta por Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1999) para explicar la diversidad y distribución de características fenotípicas humanas. Estos autores subrayan la importancia de la localización geográfica de determinadas regiones para explicar las variaciones y afinidades fenotípicas no solo como producto de cambios ambientales, sino como resultado de procesos histórico-sociales que literalmente han dejado huella en la fisonomía de los pueblos. Si bien los Cavalli-Sforza se refieren en particular a la población italiana y a otros pueblos europeos, creemos que el principio de geografía genética aplica en nuestro trabajo.

La mayoría de los grupos étnicos provenientes de Latinoamérica que migran a los Estados Unidos, y a otros países del así llamado *primer mundo*, han atravesado por procesos histórico-sociales similares. Al margen de su origen nacional, la historia de los pueblos latinoamericanos ha estado marcada por siglos de invasiones y dominación europea, un mestizaje resultante (si bien a diferente nivel según las características de los grupos nativos en cuanto a desarrollo cultural) y un proceso de

independencia como estados libres. Lo anterior ha dejado una palpable huella en el idioma, las costumbres, los valores, la religión y los rasgos físicos. Es innegable la presencia de lo anterior en los grupos humanos provenientes de esa zona geográfica. No obstante, no queremos promover la existencia de estereotipos inamovibles al referirnos a dichos grupos humanos pero sí señalar la tendencias mayoritarias entre ellos. Estos supuestos creemos que son parte fundamental de la identidad étnica que es constantemente contrastada en la vida social tanto de los grupos étnicos minoritarios entre sí, como en su relación con el grupo mayoritario.

Lo anterior se refleja por ejemplo en la aparición de los *hispanos* como grupo étnico en Estados Unidos y la de los *sudamericanos* en España que tienen una presencia social indiscutible al margen del origen nacional e imprecisiones geográficas. Por ejemplo, un mexicano es *sudamericano* en España, pues aunque México en términos geográficos está lejos de Sudamérica, étnicamente no lo está. Así, es frecuente que basados en su apariencia, a este ciudadano se le ubique como *sudamericano* pues en el imaginario de los otros grupos (minoritarios y mayoritario) comparte características que le hacen ser parte de dicha categoría.

Esta es la connotación que queremos plantear en nuestro trabajo, pues parte de él se basa en diversas tareas que tienen que ver con la manipulación de estímulos visuales que representan personas con distintos rasgos físicos, que entendemos como parte de esa identidad étnica (o etnicidad) y no como rasgos fenotípicos propios de viejos conceptos *raciales*.

Resumiendo entonces, la identidad étnica en nuestro trabajo implica las creencias en similitudes y diferencias en cuanto a origen, costumbres, sentido de territorialidad, lengua, valores y rasgos físicos de los diversos grupos humanos. Creencias que se reflejan en el discurso de los participantes y que son el objeto de nuestro análisis.

Cómo se ha estudiado la identidad étnica desde otros planos psicológicos y qué características particulares presenta en el caso de las minorías étnicas inmigrantes, son temas que nos ocuparán a continuación.

El capítulo 1 aborda el estudio de la identidad étnica tanto desde una perspectiva teórica como a partir de trabajos empíricos que se han enfocado en alguno o varios

de los componentes de este concepto. Mencionamos los trabajos más relevantes desde el punto de vista de la psicología social y, en particular, los trabajos que refieren las relaciones intergrupales. Profundizamos en propuestas como la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978) y nos referimos a otras perspectivas teóricas que si bien parten del estudio de las actitudes y conductas generadas en la interacción de grupos humanos (como el prejuicio), son de utilidad para la reflexión sobre algunos componentes de la identidad étnica como el favoritismo hacia el grupo propio u otros grupos étnicos. Revisamos las aportaciones de la psicología evolutiva sobre el tema, poniendo especial énfasis en los estudios sociocognitivos los cuáles, a nuestro entender, han proporcionado el marco teórico-conceptual a través del que se ha podido analizar de manera más satisfactoria tanto el origen como las transformaciones de la identidad étnica. Hablamos de la socialización, como proceso de transmisión de cultura, y su repercusión en la identidad étnica a través de los trabajos más destacados sobre el tópico. Presentamos algunos de los estudios más resonantes desde la perspectiva de los grupos étnicamente minoritarios en sociedades multiétnicas, centrándonos en aquellos que se refieren a grupos de niños latinoamericanos y en particular los que analizan su condición de inmigrantes.

El capítulo 2 se refiere a los componentes de la identidad étnica, los trabajos teóricos y empíricos implicados en el análisis de tales componentes y las estrategias metodológicas más comunes en el estudio del tema señalando las aportaciones y limitaciones de los diversos procedimientos, técnicas y materiales utilizados.

En el capítulo 3 abordamos el fenómeno de la migración. Describimos sus causas, tendencias, políticas por parte de los países receptores y sus efectos tanto en los migrantes como en los grupos sociales receptores. Nos enfocamos en el caso particular de Estados Unidos y en el contexto inmediato de los niños que conforman nuestro estudio: el Estado de Tejas. Analizamos el efecto de la migración sobre el desarrollo de la identidad étnica en los hijos de los migrantes y reflexionamos sobre la importancia de ésta en el autoconcepto del migrante al llegar al país de destino. Nos referimos a las relaciones intergrupales de los migrantes con el grupo mayoritario y otras minorías étnicas incluyendo a las llamadas *minorías involuntarias no migrantes* (Ogbu, 1978), es decir, aquellas minorías étnicas que surgieron a partir de cambios geopolíticos como es el caso de los mexicoamericanos en el

suroeste de Tejas. En este contexto abordamos brevemente la particular historia de este estado sureño de la Unión Americana.

En el capítulo 4 presentamos nuestro trabajo empírico. Describimos tanto los objetivos como las hipótesis que conducen nuestro estudio, explicamos nuestro método de trabajo, los procedimientos elegidos y las razones para dicha elección, tipificamos nuestra muestra y exponemos nuestras estrategias de análisis.

El capítulo 5 contiene el análisis de nuestros datos a partir de los procedimientos cuantitativos y estadísticos utilizados. De manera conjunta, este capítulo recoge el análisis cualitativo de nuestro estudio. Es decir, las tendencias de respuesta que surgieron a partir del análisis del discurso de nuestros participantes y su distribución en categorías de respuesta.

El capítulo 6 recoge las reflexiones y conclusiones finales de nuestro trabajo. Analizamos sus alcances y limitaciones y sugerimos líneas de trabajo futuras. Por último, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.



## Capítulo 1

### Acercamientos teórico-metodológicos al concepto de identidad étnica

De entrada, no es tarea sencilla delimitar el concepto de identidad étnica. Términos como *conciencia étnica* (Aboud, 1988; Phinney y Rotheram, 1997), *identificación étnica* (Harry, Arnaiz, Klinger y Sturges, 2008), *identidad étnico-racial* (Altschul, Oyserman y Bybee., 2006) *conciencia étnico-racial* (Enesco y Navarro, 2003), o *etnicidad* (Fenton, 2003; Marks, Szalacha, Lamarre, Boyd y García-Coll, 2007; Quintana, 1998) han sido utilizados de manera más o menos equivalente. El común denominador de las concepciones implícitas en estos términos tiene que ver con el proceso a través del cual el individuo *descubre* o *cae en cuenta* de la ascendencia común y las características reales o supuestas de los diversos grupos humanos incluido el grupo percibido como propio.

La identidad étnica es un constructo que forma parte del conjunto de las llamadas identidades sociales (Katz, 1987; Knight, Bernal, Garza y Cota, 1993; Ocampo, Bernal y Knight, 1993; Turner y Spears, 2007; Verkuyten y Kinklet, 1999) a través de las cuáles el individuo define sus diversos papeles sociales en el entramado social en el que se encuentra inserto. Es por medio de procesos de identificación, contraste y ajuste, que las personas caen en cuenta de los alcances y limitaciones de su ser social.

El interés por estudiar dichos procesos, y, en particular los que se refieren a la identidad étnica, no es, en modo alguno, reciente. Diversas disciplinas sociales han abordado el tópico bajo lineamientos teóricos y metodologías diversas.

En el presente trabajo haremos una revisión de las dos vertientes teórico-metodológicas principales dentro del ámbito de la psicología que, a nuestro juicio, se han enfocado en el estudio de la identidad étnica. Por un lado están las que, según la conceptualización de Marks et al. (2007), hemos denominado *interaccionales*, es decir, aquellas que sin desestimar las diferencias individuales otorgan un valor específico a los factores sociales representados por la interacción de los distintos grupos humanos.

Por otro lado, exponemos la perspectiva de quienes sin ignorar la importancia del contexto social, fundamentan sus explicaciones en el desarrollo de capacidades

individuales de tipo perceptivo y cognitivo, es decir, la perspectiva *evolutiva*. Asimismo, presentamos a aquellos, quienes, desde este marco teórico, reconocen la influencia de factores sociales como, la socialización, en dicho desarrollo.

### **1.1. Propuestas teóricas basadas en los procesos de interacción grupal**

Es difícil hacer una revisión de los principales exponentes sobre el tema sin mencionar los trabajos de Gordon Allport, psicólogo norteamericano cuyos trabajos en el ámbito de la psicología social han marcado la pauta para el estudio de diversos fenómenos sociales entre los cuáles se encuentra el prejuicio. Allport destaca la importancia del contexto social de los individuos y, en particular, las características de las relaciones de los diversos grupos sociales de los que estos forman parte, para poder comprender la naturaleza y las formas que adopta el prejuicio (Allport, 1954). Si bien Allport no estudia directamente el concepto de identidad étnica como tal, si que le da importancia a los procesos de identificación, diferenciación y categorización social en la génesis de las actitudes inter-grupales. Para este autor, los niños aprenden, a través de la imitación, las conductas y actitudes de los adultos para ellos significativos, en particular sus padres, con el mero fin de obtener su reconocimiento. Muchas de tales actitudes y conductas en principio carecen de significado para el infante, por ejemplo puede repetir las etiquetas étnicas con las que los adultos identifican a las personas o grupos, pero sin embargo, puede no mostrar una actitud de rechazo hacia ellos hasta que es capaz de comprender los estereotipos y prejuicios étnicos propios de su cultura. Es entonces cuando incorpora a su personalidad las actitudes relacionadas con las distintas categorías étnicas de su entorno social. Tal línea de pensamiento deja sin explicación, según lo han señalado algunos autores (Aboud, 1988; Guerrero, 2006), el hecho de las diferencias individuales en cuanto a la manifestación de prejuicios incluso entre miembros de un mismo grupo familiar. No obstante, introduce la importancia de la categorización social en las actitudes étnicas de los individuos.

#### ***1.1.1. El estudio de las categorías sociales y su relación con la identidad y actitudes étnicas***

El concepto de categorización social, es decir, la noción de que las personas

estructuran el mundo en base a diferencias y similitudes, es retomado por diversos autores (Bennet et al., 2004; De Vos, 1995; De Vos y Romanucci-Ross, 1995; Fenton, 2003; Jenkins, 1994; Kowalski, 2003; Rutland y Brown, 2001; Simon, Hastedt y Aufderheide, 1997; Stangor, Lynch, Changming y Glass, 1992, entre muchos otros) quienes se han basado sobre todo en estudios intergrupales.

El impacto de la categorización ha sido ampliamente documentado aunque las conclusiones a las que se ha arribado no siempre han seguido una misma dirección. Uno de los puntos de debate se refiere al origen de las categorías sociales. ¿Las categorías sociales, es decir, el agrupamiento de las personas, son construidas por el individuo o simplemente reflejan las relaciones de poder en las sociedades estratificadas?

Según Krueger, Acevedo y Robbins (2006), la explicación de las percepciones de similitudes entre el yo y el grupo social parte de dos posiciones. Por un lado, la que supone que es a partir del conocimiento social relacionado con los diversos grupos que el individuo se define. Se trataría entonces de un proceso a través del cual la persona discrimina características ya existentes en los grupos, descarta las que no reconoce como propias y acepta aquellas que le permiten acceder a un autoestima positivo. En este sentido, el individuo crea un autoestereotipo a partir de la información disponible. Tal es el planteamiento de la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978) a la que nos referiremos más adelante. Esta postura, según Krueger y colaboradores, representa un ejemplo de lo que sería la hipótesis de categorización social de *arriba hacia abajo* (top-down).

Por otro lado, los autores plantean lo que denominan la hipótesis de *abajo hacia arriba* (bottom-up) o de proyección social, que propone que es el individuo quien en la medida que va construyendo su conocimiento individual lo va proyectando sobre los miembros del grupo al que considera como propio. Los estudiosos de las relaciones intergrupales y la influencia de estas sobre los individuos, de alguna manera se ubican en un punto cercano a alguna de estas perspectivas.

La formación de categorías sociales ha sido estudiada tanto desde la perspectiva de las actitudes intergrupales implicadas en la identidad étnica (Kowalski, 2003; Nesdale, 2001, 2004; Nesdale y Flesser, 2001; Rutland 1999; Rutland y Brown, 2001; Tajfel, 1978) el favoritismo hacia el grupo propio y la derogación de los

considerados externos (Bennett, Sani, Lyons y Barrett. 1998; Bennett et al., 2004; Bigler, Brown y Markell, 2001; Bigler, Jones y Lobliner, 1997) la relación entre grupos étnicamente minoritarios y mayoritario (Liebkind, Jasinkaja-Lahti y Solheim, 2004; Quintana, 2007; Oyserman, Brickman, Bybee y Celious, 2006; Simon et al., 1997; Wright y Bougie, 2007) así como de los factores sociales externos que determinan y reproducen las categorías sociales sobre las que se fundamenta la identidad étnica (De Vos, 1995; Fenton, 2003; Jenkins, 1994; Turner y Spears, 2007; Vaughan, 1987)

Doise, Deschamps y Meyer (1978) argumentan que la categorización social ha demostrado tener un claro efecto en la percepción de diferencias intergrupales y de similitudes intragrupalas. Dicha categorización se basa en múltiples características sociales de forma aislada o combinada. En un estudio efectuado por Stangor et al. (1992) se encontró que jóvenes universitarios se basaron en características inmediatamente aparentes para realizar categorizaciones sociales utilizando para ello criterios que tenían alguna utilidad funcional (como género y *raza*), es decir, aquellos que les proporcionasen más información para hacer predicciones o inferencias acerca de los estímulos (fotografías) evaluados para así formar sus categorías sociales.

En este sentido, los criterios que definen las categorías sociales son seleccionados según la función que tienen en el contexto social. De esta forma, la categorización no se da de manera arbitraria sino que tiene un carácter funcional, ayuda a organizar la realidad social en elementos comprensibles.

En una línea similar, Bigler et al. (1997) en su estudio enfocado en la identificación y actitudes hacia el grupo propio, sostienen que la categorización social en sí misma no propicia favoritismo sino que es el uso funcional de las categorías sociales lo que ha demostrado tener un claro impacto en las actitudes de los niños respecto a los miembros de diversos grupos, de lo cual se deriva el favoritismo hacia el grupo de pertenencia.

Por su parte Bennett et al. (1998), en un trabajo con niños en edad escolar (6-12 años), estudiaron la relación entre la identificación subjetiva de los niños con su grupo de pertenencia y el favoritismo hacia este. Estos autores afirman, de igual forma, que la mera categorización social no produce favoritismo hacia el grupo de

pertenencia. En su trabajo concluyen que la identificación subjetiva con el grupo de referencia no es una precondition necesaria para el favoritismo hacia ese grupo.

Parece, entonces, que la definición de categorías sociales incide no sólo en la identidad étnica (propia y de otros grupos) sino en las actitudes que el individuo asume respecto al grupo que considera propio y hacia los otros considerados externos aunque en la literatura revisada la relación entre estos procesos no siempre quede clara. La cuestión de que si la identificación del yo con un grupo de referencia implica la preferencia hacia este y el rechazo hacia los otros *-los diferentes-* queda abierta.

El favoritismo hacia el grupo propio ha sido asociado erróneamente con el rechazo por los otros grupos. Ya desde los clásicos trabajos de Clark y Clark (1947) con minorías negras en Estados Unidos se planteaba esta aparente asociación. No obstante según han propuesto algunos investigadores como Aboud (1988), este error refleja las deficiencias metodológicas en el estudio de los Clark al limitar la respuesta de los niños participantes a través de procedimientos de *elección forzada*, en donde la preferencia por determinada muñeca de un color particular se entendía como el rechazo automático de la otra de color opuesto.

Recientemente, Kowalski (2003) evaluó separadamente las actitudes hacia el grupo propio y hacia otros grupos en 70 niños en edad preescolar utilizando un método de elección forzada y otro alternativo por medio del que asignaban atributos positivos y negativos por igual a ambos grupos. En sus resultados, Kowalski encontró que los sentimientos positivos de los niños pequeños hacia su propio grupo no necesariamente involucran o provocan actitudes negativas hacia los grupos externos y que son varios los factores que pueden influir de manera distinta sobre dichas actitudes, entre ellos el aprendizaje social a través de la socialización. Datos similares encontraron Bennett et al. (2004) en un estudio multinacional con niños de seis años. En sus conclusiones sostienen que a pesar de que hay una abrumadora evidencia de que los niños más jóvenes favorecen a su grupo propio sobre los otros, la derogación de los grupos externos tiene alcances limitados y parece reproducir actitudes sostenidas por miembros adultos.

En cuanto a la influencia del *mundo adulto* sobre las actitudes infantiles, otros autores han sostenido posiciones algo más extremas. Tal es el caso de Powlishta,

Serbin, Doyle y White (1994) quienes encontraron que desde temprana edad, los niños son conscientes de la diferente categorización de las personas y en ese sentido muestran preferencias. Si bien no hablan del aprendizaje directo de actitudes adultas si sostienen que los niños pequeños son susceptibles de aprender las categorías sociales que prevalecen en su entorno.

Aquí vale la pena mencionar el trabajo etnográfico llevado a cabo por Van Ausdale y Feagin (2002) durante 6 meses, en una escuela infantil en un lugar no especificado de los Estados Unidos. En su trabajo encontraron que ya desde los 3 años los niños no solamente tenían definidas las categorías adscritas culturalmente a los diversos grupos *raciales*, sino que hacían uso consciente de ellas en su interacción diaria. En sus conclusiones, estos autores cuestionan la visión del niño como una persona ingenua o inmadura cognitivamente y por tanto incapaz de elaborar y externar conceptos y actitudes racistas<sup>1</sup>. Para Van Ausdale y Feagin (2002) el niño construye y desarrolla conceptos y actitudes étnico-raciales en su diaria interacción con el medio social, ya sea con otros niños o adultos, directa o indirectamente.

Más adelante retomaremos el concepto de socialización y su relación en el desarrollo de la identidad étnica. Por ahora nos referiremos a una de las perspectivas teóricas que más influencia han tenido dentro del ámbito de la identidad social vista desde la perspectiva intergrupala.

### **1.1.2. La Teoría de la Identidad Social**

La importancia de la diferenciación y categorización social en el proceso de identificación con el grupo de referencia han sido señaladas por Tajfel (1978) a través de su Teoría de la Identidad Social (SIT, por sus siglas en inglés). Este planteamiento se basa sobre todo en factores motivacionales que promueven una serie de procesos perceptivo-cognitivos a través de los que los individuos destacan los aspectos positivos del grupo propio y los comparan con los grupos externos teniendo como marco de referencia el prestigio que dichos grupos tienen en la estructura social. De esta forma, las personas se resisten a involucrarse o identificarse con grupos sociales que poseen un bajo estatus porque esto disminuye

---

<sup>1</sup> Estos autores reconocen el carácter anacrónico del término *raza* en un sentido biológico, sin embargo lo refieren según el uso social-funcional que de él hacen los niños en su estudio.

sus posibilidades de lograr una identidad social positiva. En vista del distinto estatus de los grupos sociales en las sociedades estratificadas, cabría esperar que la identificación con un grupo prestigioso produjera una mayor sensación de bienestar a nivel de la identidad personal, en comparación con la membresía a un grupo con bajo estatus. Sin embargo, dada la naturaleza de las diferencias individuales, las personas no siempre estarían satisfechas con su membresía grupal, ya que incluso los grupos socialmente dominantes pueden ser categorizados de manera distinta según las circunstancias histórico-sociales. Por ejemplo, si bien resulta claro que el grupo denominado anglosajón posee una situación privilegiada en la sociedad norteamericana, también es verdad que al interior del mismo hay fracturas o claras diferencias según criterios económicos, ideológicos, educativos, etc.

No obstante, como apuntan Tajfel y Turner (1986), la pertenencia a un grupo subordinado implica una mayor probabilidad de que el individuo se sienta insatisfecho con su identidad personal. En situaciones como ésta, el individuo se ve compelido a *negociar* formas alternas de conseguir una diferenciación que le permita acceder a una imagen más positiva de sí mismo. En dicha *negociación* el individuo puede: buscar matices más favorables con los cuales comparar su grupo con los otros, compararse con grupos de estatus aún más bajo que el propio (a este respecto es interesante la forma en que los grupos denominados *latinos* se diferencian entre sí en la sociedad norteamericana: los grupos de puertorriqueños por ejemplo, se sitúan a sí mismos por encima de otros grupos étnicamente afines, en tanto que los de origen mexicano devalúan a los de origen centroamericano) o bien buscar nuevos grupos de pertenencia donde lograr satisfacer la identidad aún a un nivel imaginario como más adelante abordaremos al analizar la forma en que los niños implicados en este estudio llevaron a cabo la tarea de autorretratarse, como parte de su autoidentificación étnica.

A partir del modelo de Tajfel se han generado otros acercamientos teóricos. Por ejemplo, Patricia G. Ramsey (1987) fundamenta su trabajo sobre los 3 procesos cognitivos señalados por Tajfel (1982): categorización, asimilación y búsqueda de coherencia. Ramsey agrega la concepción de los niños respecto a la causalidad y la conservación en el mundo físico y su influencia en el pensamiento de los niños respecto a la etnicidad, en un viraje conceptual más próximo a Piaget. Por otra parte, Ramsey señala las dificultades metodológicas implícitas en los trabajos

enfocados en la identidad étnica o en las actitudes intergrupales que emplean recursos cuantitativos o que propician respuestas de *sí* o *no* como es el caso de los formatos de elección forzada (Ramsey, 1987). Esta autora anima hacia el uso de procedimientos cualitativos como la entrevista clínica o las observaciones directas en el estudio del pensamiento infantil respecto a la etnicidad.

A pesar de la influencia del pensamiento de Tajfel en el estudio de la identidad y las actitudes étnicas, algunos autores han señalado sus limitaciones. Por ejemplo, en un trabajo reciente, Phinney, Jacoby y Silva (2007) encontraron que una identidad étnica bien desarrollada representa una posición segura que le permite a la gente ser más abierta y aceptar a personas de otros grupos étnicos. Es decir, sus resultados demuestran que una autoestima favorable está asociada con actitudes intergrupales positivas y un pensamiento intercultural más maduro. Por otra parte, señalan la incapacidad de la Teoría de la Identidad Social para identificar la importancia de los cambios en el desarrollo. Una línea teórica similar siguen Quintana (2007) y Wright y Bougie (2007) para quienes una identidad positiva hacia el grupo étnico es fundamental para definir la actitudes asumidas frente a otros grupos y para sortear los efectos de lo que denominan *ideologías raciales* como la discriminación. De forma semejante, Rutland y Brown (2001) en un par de estudios sobre la relación entre estereotipos y discriminación intergrupales, proveen apoyo empírico para destacar la función social (y no sólo cognitiva) de las creencias estereotipadas sobre el grupo propio y los otros. Para estos autores, en la discriminación intergrupales activa se usan tanto estereotipos positivos hacia el grupo propio como negativos hacia los externos.

Vemos así dos limitantes que se han asociado a la Teoría de la Identidad Social. Por un lado, su incapacidad para incorporar en su explicación los cambios evolutivos en la categorización social, es decir, el hecho de que no considera las diferencias evolutivas individuales en el proceso de identificarse con un grupo y por otro, el valor casi exclusivo que atribuye a los procesos cognitivos en el individuo dejando de lado la influencia de factores sociales implicados en la percepción de diferencias intergrupales. En otras palabras, parece que lo social en el modelo de Tajfel se reduce la categorización social ya adscrita a los grupos y no a la estructura social que les da origen y que en algunos casos impone en los individuos. Es en base a esas limitantes que se han desarrollado otras propuestas teóricas.



### **1.1.3. La inclusión de los factores evolutivo y social**

En cuanto a la primera limitante, Nesdale (2004) ha desarrollado en años recientes lo que denomina la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social (SIDT, por sus iniciales en inglés) en la que, partiendo del marco de la teoría propuesta por Tajfel, incorpora el elemento evolutivo en su paradigma explicativo. En su propuesta, Nesdale describe diversas fases a través de las cuales los niños van desarrollando tanto su conocimiento (conciencia étnica, autoidentificación, categorización) como sus actitudes sociales (preferencias, prejuicios) de carácter étnico. La progresión de dichas fases necesita de una serie de procesos cognitivos paralelos, a manera de prerrequisitos (como la constancia, la descentración, la toma de perspectivas y el desarrollo moral entre otros), a fin de que esta se lleve a cabo adecuadamente (Nesdale, 2004).

Otro desarrollo teórico cercano a la Teoría de la Identidad Social está representado por la Teoría de la Autocategorización (SCT, por sus siglas en inglés) de Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherel (1987) la cual, de la misma forma que la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social de Nesdale, propone la intervención de factores cognitivos en los procesos de identidad social. Esta propuesta parece vincular la perspectiva de la teoría de la identidad social y la de la *proyección social* (de *abajo hacia arriba*) a la que ya nos hemos referido antes (Krueger et al., 2006). Esta postura, a nuestro juicio, si bien acepta que es a través del conocimiento social que el individuo se contrasta y se identifica con el grupo que le proporciona una mayor satisfacción, también plantea que toda percepción humana tiende a formar categorías y en este sentido, el individuo se percibe como miembro de una categoría sobre cuyos miembros proyecta atributos que no comparte con miembros de otras categorías.

En un trabajo que evaluaba el papel de la autocategorización en la creación de categorías sociales por parte de miembros de grupos étnicamente minoritarios y mayoritarios, Simon et al. (1997) encontraron que los miembros de los grupos minoritarios tendieron más a autocategorizarse que los miembros del grupo mayoritario. Según sus conclusiones, es más probable que los miembros de grupos minoritarios se definan o se interpreten a sí mismos como miembros relativamente intercambiables de su grupo, lo que denominan el *yo colectivo*, que como individuos

únicos (el *yo individual*) y, por tanto, su autopercepción está despersonalizada. No obstante, estos autores destacan el papel del contexto social en el proceso de autocategorización. Es decir, el estatus social de los grupos minoritarios se hace presente en el proceso cognitivo de autocategorizarse. Es la estructura social la que le da sentido a las categorías sociales que son asumidas por el individuo en quien se da un proceso de alienación de sí mismos como personas.

Justamente la poca importancia que la Teoría de la Identidad Social otorga al contexto social es otro de sus puntos débiles. Algunos teóricos fundamentados en acercamientos sociopsicológicos (Jenkins, 1994; Vaughan, 1987) y psicoculturales (De Vos, 1995, De Vos y Romanucci-Ross, 1995; Fenton, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995), han expresado la importancia de la estructura social en los procesos cognitivos y afectivos.

En el ámbito de la identidad étnica, Vaughan (1987) ha señalado la importancia de la historicidad de las categorías sociales, es decir, su carácter dinámico. Para este autor, el niño nace en el seno de una estructura social ya existente la cual, dado que ninguna sociedad es estática, cambia a través del tiempo. En su modelo sociopsicológico, indica que la sociedad impone algunas de las categorías sociales que se supone son creadas desde la infancia a través de los procesos afectivo-cognitivos.

De manera similar, Jenkins (1994) argumenta que la identidad étnica debe ser entendida y teorizada como un ejemplo de identidad social en general y que los procesos de categorización social localizados en el exterior influyen enormemente en la producción y reproducción de identidades sociales. Esta autora critica mucha de la investigación enfocada en la etnicidad la cual, a su juicio, se ha concentrado en los procesos internos de la identificación grupal a expensas de la categorización (social). Cabe señalar que Jenkins alude no tanto a la estructura social (como contexto social inmediato) propuesta por Vaughan sino, que, según nuestro entender, se refiere a la construcción social de la identidad étnica a partir de las relaciones de poder y autoridad (dominación) inter-grupal que permean dicho proceso. Su perspectiva, de corte marxista, hace referencia al carácter conflictivo de la identidad étnica, a través de un proceso que reconoce al individuo pero también a las circunstancias sociales que lo determinan. Como Jenkins (1994) sostiene:

*Aún la más privada de las identidades solo puede ser concebida como producto de una conciencia socializada y una situación social, pero a la vez, la más colectiva de las identidades debe existir en algún sentido, en la conciencia individual de sus personajes. (p. 218)*

Esta noción de conflicto asociada a la identidad étnica es asumida por De Vos (1995) para quién, desde siempre, los seres humanos se han agrupado de distintas maneras y por diversas razones, situación que promueven las sociedades estratificadas y donde la etnicidad es una de sus manifestaciones. Para De Vos, la etnicidad es producto de un proceso inacabado, marcado por el conflicto, y que adquiere una dimensión similar a la de clase social, en tanto que la identidad étnica es equiparable al concepto marxista de *clase para sí*. Es decir, como conciencia de pertenencia a un grupo social cuyos intereses entran en conflicto con los de otros grupos. El autor no niega, sin embargo, el impacto individual de las categorías sociales y, de hecho, anima al estudio del referente psicológico individual de la identidad étnica.

Al enfocarse en las minorías étnicas, como los grupos de inmigrantes, De Voss y Romanucci-Ross (1995) aluden a la continuidad de las reglas tribales que le permiten al individuo (y al grupo) mantener su identidad a pesar de la proximidad de los otros y al significado social de la etnicidad el cual puede ser tanto racional-instrumental (que se orienta a la consecución de metas sociales, como lograr el éxito, ser competente o tener control social) como emocional-expresivo (la búsqueda del bienestar, la afiliación o la valoración personal, por ejemplo).

De manera muy próxima a esta línea de pensamiento, Carola y Marcelo Suárez Orozco (1995) reflexionan en torno a las formas que adopta la identidad étnica en las minorías étnicas de cara a las categorías sociales producidas por la cultura mayoritaria en el caso particular de los Estados Unidos. Estos investigadores introducen los conceptos de explotación psicológica para referirse a los estereotipos que la cultura dominante (el *mainstream*) se encarga de difundir respecto a las minorías étnicas, y que en muchos casos estas internalizan, y la explotación instrumental, es decir, la adjudicación de empleos mal remunerados y de bajo estatus social a dichas minorías. El efecto psicológico de estas condicionantes sociales sobre el individuo se expresa, según estos autores, de tres maneras. Por

un lado el individuo puede tratar de sintetizar las características del grupo propio con el grupo mayoritario a través de un proceso no exento de fuertes sentimientos de culpa hacia los miembros del grupo propio que pueden haber sido subyugados por aquél. Otra posibilidad es que busquen identificarse con el grupo opresor dominante, negando sus orígenes no sin un sentimiento de vergüenza y duda. Finalmente, pueden rechazar al grupo que a su vez les rechaza y se vuelven hacia su grupo propio surgiendo, con ello, grupos contraculturales cuyos miembros buscan la afirmación de su identidad étnica.

La trascendencia de los factores sociales también se expresa en el pensamiento de Fenton (2003). Para este autor, la identidad étnica adquiere notoriedad según las características del contexto social. Es decir, el referente étnico en la creación de categorías sociales está determinado por la importancia que para la estructura social tenga la etnicidad de los grupos que la conforman. Así, la identidad étnica se activa (deviene la fuente de acción principal) a partir de condiciones sociales y políticas específicas. En este sentido, los grupos étnicos en las sociedades estratificadas, tienen un componente real (en cuanto a que se refieren a grupos de individuos con una presencia física concreta) y uno construido (como categoría social). Ante la pregunta de cómo se originan dichas categorías sociales (en un sentido étnico), Fenton propone tres posibles fuentes: surgieron de los colonizadores de las nuevas tierras (Fenton sostiene que de hecho, aún se utilizan los nombres para designar a los diversos grupos étnicos derivados de aquellas primeras categorizaciones, por ejemplo los “indios”), aparecieron a partir de un subgrupo de élite dentro del propio grupo étnico como una forma de preservar sus intereses particulares y del estado, o bien surgieron por medio de decretos en respuesta a las necesidades administrativas, jurídicas o de control social.

Hasta aquí el análisis de los acercamientos teóricos y trabajos empíricos que han otorgado a la interacción entre los diversos grupos humanos un peso fundamental para la creación de esa identidad, o mejor dicho identidades, a partir de las cuáles el individuo se percibe a sí mismo, define su ser social y actúa sobre su medio.

Como hemos visto, la categorización social ha sido un eje fundamental para quienes se adscriben a esta perspectiva, la cual, según se ha presentado aquí, se

expresa de maneras diversas a veces enfatizando los procesos individuales sobre los sociales o bien subrayando la influencia de los factores sociales sobre las manifestaciones psicológicas en el plano individual.

Desde nuestra particular perspectiva creemos que las separaciones conceptuales de carácter científico no dejan de tener una connotación ficticia aunque son necesarias con fines de análisis. No obstante, resulta difícil imaginar al más recalcitrante seguidor de las teorías sociales, en cualquiera de sus disciplinas, negando las manifestaciones individuales de los procesos colectivos y de la misma forma sería ingenuo suponer que las creencias, actitudes y acciones individuales no tienen una proyección social.

Por otra parte, el análisis presentado hasta ahora no ha pretendido ser exhaustivo, sabemos que muchas aportaciones teóricas y empíricas se han quedado al margen. Sin embargo, hemos querido presentar aquellas que, a nuestro juicio, son las más representativas de acuerdo a los límites de nuestro trabajo.

A continuación presentamos la visión de aquellos que han estudiado la identidad étnica desde una óptica centrada en el individuo y en la recreación que este hace de su entorno social.

## **1.2. La propuesta de la Psicología del Desarrollo**

El interés por estudiar el desarrollo de la identidad probablemente se remonta a los trabajos de Erik Erikson a mediados de los años sesenta. En el modelo evolutivo de Erikson (1968) es justamente la formación de la identidad la tarea que marca los años adolescentes. En este sentido, la formación de la identidad étnica, es decir, la noción de pertenencia a un grupo étnico en particular, ha sido considerado un concepto fundamental en esta etapa de la vida (Marks et al., 2007). Lo anterior adquiere un carácter crítico en las sociedades estratificadas en donde coexisten diversos grupos étnicos cuyas relaciones no son siempre igualitarias.

El modelo de Phinney (1990) por ejemplo, establece que la identidad étnica no es verdaderamente examinada en la infancia. Si bien el niño posee cierto grado de conocimiento étnico y es capaz de identificar diferencias y similitudes, no es sino hasta la época adolescente que el individuo hace una verdadera exploración que se supone finalizaría con la consecución de una completa identidad étnica en la

adolescencia tardía. En esta misma línea, Quintana (1998) propone un modelo evolutivo basado en el modelo de Selman y Byrne (1974), que explica la comprensión que los niños y adolescentes tienen respecto a la etnicidad. En él, se describen cinco niveles. El nivel 0 se refiere a la integración de la comprensión perceptual y afectiva de la etnicidad. El nivel 1 tendría que ver con la comprensión literal de la etnicidad basada en atributos percibidos como más o menos permanentes. El nivel 2 se caracteriza por la perspectiva social y no literal de la etnicidad. Aquí aparecería la conciencia de los prejuicios y la discriminación. Finalmente, en el nivel 3 (que correspondería a la adolescencia) aparece la conciencia de grupo étnico y la identidad étnica. Un último nivel (4) se enfoca en la comprensión de la etnicidad desde la perspectiva adulta.

En un trabajo posterior, Quintana (2007) cuestiona el concepto de crisis de identidad étnica en la adolescencia afirmando que no hay evidencia de la misma y que, por el contrario, puede significar una predisposición en el trabajo de investigación. Aunque, por otro lado, sostiene que en la adolescencia hay un incremento en la exploración étnico-racial, principalmente por parte de los adolescentes miembros de grupos minoritarios, y encuentra una relación inversamente proporcional entre las experiencias de discriminación y el incremento de la identidad étnica en las minorías. De aquí la importancia de que el adolescente desarrolle una identidad positiva hacia su grupo étnico.

La importancia de una adecuada identidad étnica durante la adolescencia y su impacto en áreas como el desempeño académico por parte de grupos minoritarios fue analizada por Fuligni, Witkow y García (2005). En un estudio con adolescentes pertenecientes a distintos grupos étnicos, estos autores concluyeron que la fuerza de la identidad étnica de los adolescentes fue determinante para su ajuste académico y que esta estaba relacionada con las propias etiquetas étnicas que ellos designaban hacia sí mismos en contraposición con las ofrecidas por el contexto cultural. Sostienen además, que este proceso cognitivo de alejamiento y redefinición del yo solo puede lograrse a partir de la adolescencia.

Otros trabajos destacan también la importancia de la etnicidad ya sea en los años inmediatamente anteriores a la adolescencia (Marks et al., 2007; Verkuyten y Kinket, 1999), es decir la llamada *infancia intermedia*, o bien en la etapa entendida

como la *adolescencia intermedia*, según trabajos recientes que se han enfocado en jóvenes preuniversitarios (Altschul et al. 2006; Hitlin, Brown y Elder, 2006; Phinney et al. 2007).

Pese a la reconocida importancia de desarrollar una fuerte identidad étnica en la consecución del bienestar en adolescentes y adultos, es poco lo que se sabe respecto al origen y posterior evolución de este concepto en la infancia y la posible relación entre el desarrollo de una identidad étnica temprana y las actitudes intergrupales de preferencia y rechazo hacia el grupo propio y otros grupos.

Dentro del ámbito evolutivo, quizás el acercamiento teórico que más se ha enfocado en el estudio del desarrollo de la identidad étnica en la infancia es el enfoque sociocognitivo. Según los modelos sociocognitivos, los niños adquieren la capacidad de formar identidades étnicas durante la infancia media, cuando sus habilidades cognitivas devienen más sofisticadas y abstractas.

La relación entre la identidad étnica y la evolución de las estructuras cognitivas en los niños ha sido planteada ya desde mediados del siglo pasado. Por ejemplo, a partir de los trabajos de Piaget y Weil (1951) y Lambert y Klinenberg (1967), se propone que el favoritismo grupal tiende a aparecer aun antes de que se establezca la identificación de uno mismo como miembro de un grupo en particular. No obstante este proceso no sería sólo el resultado de la categorización social o del mero reconocimiento de las diferencias étnicas sino más bien obedecería a la evolución de estructuras sociocognitivas de forma paralela al desarrollo de habilidades cognitivas de carácter más general.

En esta línea, Frances Aboud ha venido trabajando en los últimos 25 años. Sus trabajos son frecuentemente referidos en los estudios que parten de la perspectiva sociocognitiva. En ellos, se ha dedicado a explorar el papel de los mecanismos cognitivos en el desarrollo de la identidad y las actitudes étnico-raciales<sup>2</sup>, la influencia de agentes socializadores como los padres y, más recientemente, a elaborar y evaluar programas curriculares para la reducción del prejuicio (Aboud y Doyle, 1993, 1996; Aboud y Fenwick, 1999; Doyle y Aboud, 1995,

---

<sup>2</sup> Si bien hemos aclarado nuestra posición respecto a la utilización del concepto *raza* en el marco de nuestro trabajo, respetaremos la terminología original empleada por los autores cuando hagamos referencia a sus trabajos

entre otros). En sus trabajos preliminares (Aboud, 1984) identificó tres áreas de comprensión cognitiva a las que se refirió como cogniciones étnicas. La primera sería la comprensión de que los miembros de grupos étnicos tienen atributos físicos y psicológicos. Una segunda cognición estaría relacionada con la comprensión de las diferencias étnicas en términos de flexibilidad, esto es la habilidad para comprender las similitudes y diferencias intra e intergrupales. La tercera cognición étnica es la constancia étnica, que es la comprensión de que los rasgos físicos asociados a la etnicidad permanecen constantes al margen de las transformaciones superficiales. Desde esta perspectiva, el acceso a tales cogniciones étnicas y la evolución de las mismas obedece a un proceso de maduración cognitiva.

Los estudios de Aboud, que han sido llevados a cabo en sociedades multiétnicas en Norteamérica, muestran la existencia de un sesgo étnico-racial que se hace presente hacia los 4/5 años y se incrementa de forma significativa entre los 7/8 años en los que se alcanza el nivel más alto. A partir de estas edades tal tendencia decrece progresivamente produciéndose un contra-sesgo, o disminución en el número de atribuciones positivas hacia el propio grupo, y de atribuciones negativas hacia los grupos ajenos al propio.

Para esta autora, la conciencia étnica (concepto que utiliza de forma indistinta como identificación, identidad o reconocimiento étnico) de los otros y la propia sigue un mismo patrón de desarrollo, comenzando primero con la correcta aplicación de una etiqueta étnica, luego con la percepción de semejanzas de los miembros al interior de un grupo y las diferencias de los miembros de grupos distintos y finalmente, la categorización y las cogniciones acerca del significado de la afiliación étnica (Aboud, 1988). Es importante señalar que para Aboud, la manifestación de actitudes negativas como el prejuicio antecede a la identidad étnica en sí misma, puesto que si bien el desarrollo de actitudes precisa de un componente cognitivo, depende en gran parte de procesos afectivo-perceptivos. En términos generales, su propuesta teórica plantea que los cambios evolutivos en cuanto a actitudes étnicas están relacionados con el desarrollo de ciertas capacidades a partir de dos secuencias superpuestas. Una de estas secuencias tiene que ver con el cambio que domina el funcionamiento del niño y que lo lleva de procesos afectivos a perceptivos y finalmente cognitivos. La segunda secuencia se relaciona con el cambio en el



enfoque de uno mismo: del yo al grupo y luego al individuo. De esta forma, cuando el proceso afectivo predomina, el niño pondrá más atención a las preocupaciones propias. En el momento en que el proceso perceptual es el que predomina, la atención se dirigirá hacia los grupos de forma indiferenciada. Finalmente, cuando el proceso cognitivo es el predominante, el niño atenderá primero a los grupos y luego a los individuos que los conforman, siendo capaz de discernir tanto diferencias intragrupalas como similitudes intergrupales.

Si bien Aboud ha desarrollado su teoría sobre todo en el ámbito de los prejuicios étnicos, hemos visto como en su modelo de doble secuencia integra elementos identificativos además de actitudinales. Por ejemplo, en su modelo, la conciencia étnica, es decir, el reconocimiento consciente de la etnicidad, no necesariamente guía hacia el prejuicio pero si es un prerrequisito para que este ocurra. El niño posee ya las habilidades perceptivas para darse cuenta de las diferencias y semejanzas étnicas entre distintas personas o grupos de personas (incluido el grupo propio) como se ha constatado cuando este es capaz de aplicar adecuadamente etiquetas étnicas. Sin embargo, ello no implica que manifieste preferencia por los que son como él. De hecho, en estudios con niños negros y blancos canadienses, se encontró una marcada preferencia por parte de los primeros respecto a los segundos.

De aquí que desde ésta perspectiva se sugiera que los procesos de identificación y desarrollo de actitudes (como las preferencias) sigan caminos divergentes que eventualmente se unirán, pero factores como la membresía a grupos étnicamente mayoritarios y minoritarios marca una diferencia en la respuesta de los niños.

Usualmente, los niños pertenecientes al grupo étnico mayoritario tienden a identificarse con su grupo de manera más temprana (desde los 3-4 años) en tanto que los niños pertenecientes a grupos étnicamente minoritarios los hacen de forma un poco más tardía (a partir de los 5 años). En relación a las secuencias antes mencionadas, se deduce que el cambio del funcionamiento afectivo al cognitivo sugiere que en los primeros años las actitudes y los deseos determinan la identidad de uno (*soy quién me gustaría ser*). Después de los 7 años, la autoidentificación étnica determina en parte las actitudes hacia el grupo propio y los otros. Ya antes

hemos mencionado como algunos autores han encontrado una correlación positiva entre una sólida identidad étnica y actitudes étnicas más tolerantes respecto a otros grupos o un mejor ajuste social (Alstchul et al. 2006; Fuligni et al, 2005; Marks et al. 2007; Phinney et al. 2007; Quintana, 2007). Las respuestas de identificación y preferencia por parte de niños minoritarios y mayoritarios ya habían sido señaladas por Morland y Hwang (1981) quienes entre sus conclusiones afirman que las mismas sólo se pueden dar en las sociedades étnicamente estratificadas. De acuerdo con estos estudios, típicamente un niño perteneciente a una minoría étnica tarda más en identificarse con el grupo propio en comparación con un niño étnicamente mayoritario. En cuanto a las preferencias, los niños étnicamente mayoritarios muestran un patrón que favorece al grupo propio de forma más estable. Los niños étnicamente minoritarios varían entre preferir al grupo propio y al mayoritario según su nivel de desarrollo cognitivo.

Siguiendo esta línea de investigación, diversos estudios evolutivos han sido conducidos en los últimos tiempos en una sociedad que si bien aún no alcanza niveles de multiétnicidad tan definidos como los que prevalecen en los países donde la mayoría de los estudios referidos se han llevado a cabo (EE.UU., Canadá, Holanda), sí que muestra una heterogeneidad creciente. Nos referimos al caso de España, donde en los últimos años se han realizado diversos trabajos que involucran niños españoles del grupo mayoritario (Enesco, Giménez, del Olmo y Paradela, 1998; Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo, 1999; Enesco, Navarro, Guerrero y Giménez, 2005; Enesco y Navarro, 2003; Guerrero, 2003; Navarro y Enesco, 2004). Sus resultados generales han demostrado que los niños españoles muestran ligeras diferencias en su trayectoria evolutiva en comparación con niños de sociedades multiétnicas pertenecientes al grupo mayoritario.

Además, en este país, donde la convivencia multiétnica es relativamente nueva, se ha despertado el interés por estudiar tópicos como el desarrollo de la conciencia étnico-racial en niños étnicamente minoritarios (Gómez, 2005), la toma de conciencia racial (Guerrero, 2006), las actitudes étnicas (preferencias y rechazos), la identificación étnica y la categorización social, así como la evolución de los juicios y justificaciones infantiles sobre la exclusión social por motivos étnicos tanto desde la perspectiva del grupo mayoritario (Enesco, Navarro, Paradela y Callejas, 2002)

como de los minoritarios de origen latinoamericano (González, 2005). El común denominador de las conclusiones a las que se ha arribado, es que si bien existen diferencias en cuanto a los datos obtenidos al ser comparados con sociedades con una multiétnicidad más establecida, estas no son relevantes. Las respuestas que proveen los niños, tanto minoritarios como mayoritarios, replican en gran medida los que se han encontrado en las sociedades mencionadas.

Un último aspecto a retomar del modelo secuencial de Aboud, tiene que ver con la aseveración de que el cambio de la atención del yo al grupo y luego al individuo constituye la base de cómo el niño se percibe a sí mismo y a los demás. Para Aboud (1988) este proceso probablemente determina también el tipo de información hacia la que el niño será sensible, así como la influencia de los factores sociales en sus actitudes. De este modo, por ejemplo, se esperaría que los factores sociales influyeran menos en los primeros años cuando las autosatisfacciones son importantes y más en la etapa media cuando los grupos son más críticos. Entre esos factores sociales estarían los valores sociales existentes, el estatus de los grupos y la socialización.

Justamente la mediación de los factores sociales y, en particular, la socialización en el desarrollo de la identidad étnica y del prejuicio ha sido retomada por algunos autores (Hughes et al. 2006; Katz, 1987; Phinney y Rotheram, 1987; Quintana, 1998; Ramsey, 1987; Vaughan, 1987, entre otros). De hecho, en trabajos más recientes, Aboud ha enfatizado la importancia de los factores socioculturales en la génesis y desarrollo de las actitudes étnicas, específicamente del prejuicio, llegando a cuestionar su naturaleza evolutivamente inevitable al margen de dichos factores (Aboud y Amato, 2002).

Por su parte, Verkuyten, De Jong y Masson (1995) en un trabajo realizado en Holanda utilizando grupos pequeños de debate como método de estudio, descubrieron que los jóvenes participantes integraban espontáneamente dentro de su discurso conceptos étnicos cuando estos eran destacados en contextos sociales específicos. En sus conclusiones, argumentan que las condiciones del contexto social pueden *movilizar* la etnicidad desde el fondo a un primer plano, convirtiéndolo en elemento del discurso diario. Proponen que la etnicidad tiene una gran plasticidad de acuerdo a las características propias de los que dialogan y al marco

sociocultural que legitima o descalifica tales discursos. En un trabajo posterior realizado con niños étnicamente mayoritarios y minoritarios, Verkuyten y Kinket (1999) encontraron que la importancia que los niños minoritarios (turcos) otorgaban a la etnicidad estaba relacionada con factores sociales de carácter situacional. Es decir, según la situación social específica, de trabajo o juego, los niños minoritarios eligieron ya sea a miembros de su grupo étnico (preferencias de juego) o miembros del grupo mayoritario (preferencias de trabajo). El carácter situacional-social de la etnicidad ha sido planteado asimismo por otros autores (Altschul et al. 2006; Fenton, 2003; Turner y Spears, 2007).

En una línea teórica próxima se encuentran también los trabajos de Martha Bernal y colegas (Bernal y Knight, 1993; Ocampo, Knight y Bernal, 1997) quienes se han enfocado en el estudio de la identidad étnica como parte del desarrollo infantil. En un trabajo con niños preescolares y en edad escolar de origen mexicanoamericano (Knight, Cota y Bernal, 1993), utilizaron un marco cognitivo-evolutivo para evaluar la teoría de que en la medida en que los niños son capaces de elaborar pensamientos más complejos y abstractos, en función del desarrollo de habilidades asociadas con la edad, su comprensión de la etnicidad se vuelve más sofisticada. En su estudio, de características transversales, encontraron que el 86% de los niños mexicanoamericanos (entre los 6 y los 10 años de edad) fueron capaces de identificarse correctamente en términos del uso de etiquetas étnicas. Sin embargo, sólo el 10% de estos niños fueron capaces de dar razones abstractas que explicasen cómo decidieron la elección de dichas etiquetas. De igual manera, pudieron observar que la preferencia por el grupo propio tendía a incrementarse con la edad. No obstante, en un estudio posterior, estos autores contrastaron directamente el desarrollo de habilidades cognitivas generales y su posible relación con el desarrollo de la identidad étnica y no encontraron relación alguna entre el nivel de desarrollo cognitivo general y la evolución del concepto de identidad étnica (Ocampo, Knight y Bernal, 1997). Entre sus resultados la única relación que se encontró fue la referente a la socialización étnica por parte de los padres y el desarrollo de la identidad étnica en los niños participantes. Para estos autores, entonces, la socialización puede jugar un papel fundamental en el desarrollo de la etnicidad, la cual, según habían teorizado con anterioridad al estudio referido (Ocampo et al., 1993) es la más ambigua, perceptualmente hablando, de lo que

denominan constancias sociales, las dos restantes serían el género y lo que entienden por *raza* (la apariencia de las personas). Por ello, quizás el concepto de etnicidad se encuentra influido por los agentes sociales con los que el niño interactúa en su proceso de socialización.

Ocampo y sus colegas plantean un modelo sociocognitivo del desarrollo de la identidad étnica, y de ciertas conductas que denominan étnicas, el cual básicamente relaciona las experiencias socioculturales y el desarrollo de habilidades cognitivas desde una perspectiva cognitiva de aprendizaje social. De igual manera que en otros de sus trabajos, para la elaboración de su modelo parten de estudios realizados con niños mexicoamericanos, es decir, niños de origen mexicano residentes en estados fronterizos entre México y Estados Unidos, que si bien pertenecen a una minoría étnica claramente definida en ese entorno, no se desvela su situación administrativa en el sentido que no queda claro si se trata de niños inmigrantes o de ascendencia mexicana pero nacidos en Estados Unidos. Este matiz tiene importancia, según veremos en el capítulo 3 de este estudio cuando nos refiramos a los “niños de la inmigración”. Pero de vuelta al modelo de Ocampo y colegas, este se compone por cinco grupos de variables:

1. Ecología social, es decir, lo que se relaciona con los antecedentes de la familia, la estructura familiar y el ambiente sociocultural (en un sentido macro social)
2. Los agentes, familiares o no, responsables de la socialización.
3. El autoconcepto del niño.
4. Las características del contexto inmediato (su entorno social próximo)
5. El desarrollo cognitivo.

Siguiendo esta línea de pensamiento Bernal y Knight (1993) destacan el papel de los procesos sociales que operan en el niño, que están representados tanto por la *enculturación* es decir, el proceso de transmisión de cultura (o socialización étnica) por parte de la comunidad étnica del individuo (padres, familiares, amigos, etc.), como por la *aculturación* o sea, el proceso de adaptación a la cultura mayoritaria. Según estos autores, es en la confluencia de dichos procesos donde ocurren intercambios, transacciones, cesiones y contradicciones que van prefigurando la identidad étnica.

Para autores como Phinney y Rotheram, (1987) la socialización étnica (o sea, el proceso que Bernal y Knight denominan como *enculturación*) se refiere a procesos evolutivos a través de los cuales los niños adquieren las conductas, percepciones, valores y actitudes de un grupo étnico de manera que llegan a verse a ellos mismos y a otras personas como miembros de dicho grupo. Cabe señalar, sin embargo, que dichos procesos aluden a los valores reales o imaginados a los que apelan las personas que se conciben como pertenecientes a un mismo grupo y destacan las características perceptuales y cognitivas implicadas en la identidad étnica.

De manera similar, Vaughan (1987) indica la importancia de la socialización étnica en el desarrollo de la identidad étnica en un estudio transcultural llevado a cabo con niños Maoríes y Pakeha en Nueva Zelanda. En sus resultados destaca el carácter cambiante de dicha socialización en función de los cambios en la estructura social (por ejemplo, los componentes culturales que son transmitidos a los niños minoritarios no son los mismos ahora que hace 20 años, ni son los mismos para todos los niños pertenecientes al mismo grupo étnico necesariamente). A partir de esto, Vaughan habla de una identidad personal y una social como resultado de una socialización étnica diferenciada. Katz (1987) señala la importancia de la estructura social en el sentido propuesto por Vaughan en la socialización étnica de los niños minoritarios. Sin embargo, llama la atención respecto a la forma que adopta dicha socialización en el plano individual. Entre otras cosas, sugiere ampliar el rango de edad en las investigaciones evolutivas, estudiar la importancia de las claves étnicas en distintos contextos sociales, explorar la relación del desarrollo de la identidad étnica con otros tipo de identidades como el género y precisar cómo se da la adquisición del conocimiento étnico que los niños poseen respecto a su grupo y otros, sus fuentes de información y la forma en que se puede intervenir para modificar y precisar dicha información.

Vemos como desde la perspectiva sociocognitiva, el binomio compuesto por lo social y lo cognitivo y su vinculación a través de la evolución de las personas es fundamental para la comprensión del papel del yo en el contexto de la estructura social. Desde este punto de vista, la formación de la identidad étnica involucra aspectos cognitivos que afectan y son afectados por procesos sociales. De esta forma, consideramos que es ocioso debatir si *lo social* predomina sobre *lo cognitivo*

o viceversa. La existencia de ambos dominios es clara, de lo que trata es definir la manera en que ambos se articulan. En este sentido, estaríamos de acuerdo con Jenkins (1994) en la consideración de que aún la más privada de las identidades no es imaginable fuera de los límites de una conciencia socializada y una situación social y por otro lado, aún la más colectiva de las identidades debe existir en algún modo en la conciencia individual de las personas.

En la siguiente parte abordamos el otro componente socializador, que, junto con la socialización étnica, interviene en la definición de la identidad étnica. Nos referimos a la adaptación o ajuste a la cultura mayoritaria por parte de las minorías étnicas, es decir, a la aculturación. Cabe señalar que gran parte de los trabajos revisados se refieren en general a minorías étnicas ya existentes en la sociedad y no a las de reciente formación como es el caso de las minorías étnicas producto de la inmigración. Revisaremos algunos de estos trabajos, la mayoría de corte sociocognitivo y en un capítulo posterior profundizaremos sobre el caso particular de las minorías étnicas inmigrantes, poniendo especial énfasis en las de origen latinoamericano que viven en Estados Unidos, que constituyen el punto de partida (y esperamos que de retorno) de nuestro estudio.

Diversos autores han estudiado en mayor o menor grado el impacto de los agentes socializadores en el proceso de aculturación de niños y adolescentes pertenecientes a minorías étnicas de ascendencia mexicana en EE.UU. (Bejarano, 2005; Berry, 1993; Buriel, 1987; Marín, 1993; Ramírez y Castañeda, 1974; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995; Triandis y Tafimow, 2001, entre otros). En términos generales, establecen que el tipo de cultura y el proceso de 'aprehenderla' definen el tipo de información que las personas toman de su ambiente y las actitudes que asumen en función a ello.

Berry (1993) analiza el proceso de aculturación desde la perspectiva tanto del grupo dominante, como de las minorías étnicas. De cara al primero, existen dos modelos de aculturación. Por un parte estaría el modelo *asimilacionista* que parte de la perspectiva de grupo mayoritario-grupos minoritarios, en donde existe un solo grupo culturalmente dominante (mayoritario) y un número de grupos satélite (minoritarios) subordinados a aquél (incluyendo grupos de nativos y refugiados). El otro modelo es el *multicultural* (que tiende a integrar) que plantea la existencia de un

patrón de relaciones grupales más complejo en el cual ningún grupo es dominante en todas las regiones (o en todas las esferas sociales) y grupos más pequeños son incorporados e involucrados con otros grupos. Berry señala con acierto la influencia de las políticas de estado en todos los ámbitos de la vida social, incluida la investigación social. Por ejemplo, destaca que en los trabajos referidos a la identidad étnica es común el uso de términos como *minoría étnica*, como si *lo étnico*, se refiriere a un grupo definido de personas con poca representatividad social que poseen una serie de carencias que han de ser satisfechas a fin de que puedan parecerse más al grupo dominante.

A manera de ilustración sobre este último punto, vale la pena señalar que por ejemplo en el Sistema de Educación Pública de Tejas hasta hace poco los programas bilingües (en su mayoría inglés-español) ofrecidos a las minorías inmigrantes se manejaban desde el Departamento de Programas Especiales que incluía además los programas de Educación Especial enfocados en niños con deficiencias físicas o psicológicas. Además, según señalamos al principio de nuestro trabajo, dichos programas bilingües perciben, en general, el idioma materno del inmigrante como un obstáculo en el aprendizaje del idioma dominante, una *deficiencia* que se busca *corregir* lo antes posible a costa de perder el idioma materno (y todo lo que este involucra).

Berry desarrolla un modelo de aculturación que da cuenta de 4 distintas posibilidades adaptativas por parte de los grupos minoritarios: asimilación, integración, separación y marginación. La elección de una o más estrategias responde a la importancia que el individuo da a la conservación de sus peculiaridades culturales (incluida su identidad) y a la importancia que otorga a relacionarse con el grupo mayoritario y con otros grupos.

En esta misma línea encontramos los estudios de Marín (1993) y más recientemente Hughes et al. (2006) quienes destacan el papel de la familia en los procesos de aculturación. Marín compara el efecto del *familialismo*<sup>3</sup>, entendido como un valor cultural que incluye una fuerte identificación y apego por parte de los

---

<sup>3</sup> *Familialism* es un término del idioma inglés para el que no existe traducción exacta al castellano. En nuestro trabajo hemos empleado el neologismo *familialismo* para denotar el sentido de identificación y apego de los individuos respecto a su grupo familiar nuclear y extenso, así como a los profundos sentimientos de lealtad, reciprocidad y solidaridad entre los miembros de la misma familia.



individuos hacia sus familias nucleares y extendidas, así como profundos sentimientos de lealtad, reciprocidad y solidaridad entre los miembros de la misma familia. En su estudio, conducido en Estados Unidos, Marín contrasta dicho valor en tres subgrupos *hispanos* (mexicanos, cubanos y centroamericanos) así como entre no-hispanos (blancos). Sus resultados apoyan la noción de que el *familialismo* es más central para los hispanos que para los blancos no hispanos al margen de su membresía a cualquier subgrupo hispano o a su lugar de nacimiento.

Por su parte, Hughes et al. (2006) hacen una revisión de la literatura que estudia los mecanismos a través de los cuales los padres transmiten a sus hijos la información, los valores y las perspectivas acerca de la etnicidad y la *raza*. En términos generales, destacan que las formas que adopta dicha socialización responden a las condiciones de aculturación que marca el grupo dominante que, en el caso de Estados Unidos, asigna a todas las personas a diversos grupos étnico-raciales legalmente reconocidos por el gobierno y que en la práctica se relacionan de manera desigual. En ese sentido, señalan los autores, la socialización étnica tiene que ver, en gran medida, con la preparación contra el prejuicio y la discriminación. Esto no es un hecho necesariamente consciente y directo, sino que de alguna forma los niños perciben y asimilan las actitudes y conductas paternas.

Un interesante aspecto que estudia Buriel (1987) en el ámbito de la aculturación, es el relacionado con las etiquetas que las minorías étnicas de origen mexicano utilizan para identificarse y la persistencia de dicha etiqueta. En su análisis plantea como a lo largo de la historia, las minorías étnicas de origen europeo que han llegado a los Estados Unidos tienden a deshacerse de las etnicidades duales implícitas en las etiquetas con las que se identifican. Así, por ejemplo, los inmigrantes irlandeses o polacos abandonan su etiqueta de *polaco-americanos* o *irlandés-americano* por ahí de la segunda o tercera generación, para denominarse simplemente *americanos*. Este no sucede así con las personas de ascendencia mexicana. El autor lo explica en base a su apariencia física y la conciencia de ésta. Es decir, para este grupo de personas no es tan sencillo mezclarse con el grupo étnico dominante a diferencia de los europeos. En otras palabras, sus características mestizas *saltan a la vista* tanto para ellos como para

los otros grupos y de esta forma deben hacer una elección consciente de la etiqueta étnica relacionada con su etnicidad.

Por otra parte, Buriel señala el valor social e histórico de las etiquetas étnicas (y con ellos de la etnicidad) y pone como ejemplo los movimientos sociales recientes en Estados Unidos que han incrementado la conciencia y el orgullo en la cultura mexicoamericana. Según este autor, incluso en zonas geográficas con una gran población mexicoamericana, los niños de otros bagajes culturales comienzan a adoptar algunos aspectos de esta cultura como la comida y el aprendizaje del idioma<sup>4</sup>.

Desde otro ángulo, la forma en que las minorías étnicas de origen mexicano conviven en el sur de los Estados Unidos ha sido documentado en un estudio, que si bien, no es de corte evolutivo, si nos muestra las relaciones de poder entre miembros de distintos grupos étnicos que, sin embargo, de cara al grupo mayoritario, son considerados iguales. Nos referimos al estudio etnográfico llevado a cabo por Cynthia Bejarano (2005) por espacio de 4 años con adolescentes de ascendencia mexicana en un estado fronterizo de la unión americana. Bejarano se enfocó en los patrones de interacción, las creencias, los estereotipos y los sesgos expresados, implícita o explícitamente, al entrar en contacto distintos grupos de jóvenes descendientes de mexicanos: mexicanos de reciente inmigración y mexicanos de segunda y tercera generación. El proceso de aculturación de dichos grupos, según Bejarano, estaba marcado por el conflicto y la descalificación mutua que eran alentados por una estructura social que privilegia la división y jerarquización de los diversos grupos sociales (en particular los de origen mexicano). La apropiación de dichos valores reflejados en el separatismo intergrupal se da a partir de lo que la autora denomina “colonialismo interno”, proceso a través del cual el grupo opresor mayoritario perpetúa su opresión sobre los grupos oprimidos, los cuales a su vez se convierten en opresores de otros grupos que consideran inferiores como es el caso de los mexicoamericanos respecto a los inmigrantes mexicanos.

---

<sup>4</sup> En años recientes se han llevado a cabo en el sur de Tejas, programas bilingües piloto denominados *duales* que están dirigidos no sólo a los grupos minoritarios hispanoparlantes, sino también al grupo dominante angloparlante. El objetivo de tales programas es educar a ambos grupos en los dos idiomas de manera balanceada para lograr con ello no sólo individuos bilingües sino biculturales. Su propagación, sin embargo, ha sido muy limitada pese a su notorio éxito.

No podemos dejar de asociar esto último con la noción que plantea Tajfel (1978), en el marco de su Teoría de la Identidad Social, en cuanto a que a fin de acceder a una imagen propia positiva, en ocasiones los miembros de un grupo social desprestigiado pueden denostar a otro grupo al que consideran inferior.

Por último queremos mencionar los trabajos de Marcelo y Carola Suárez-Orozco (2001) con minorías étnicas en cuanto a las formas que adoptan lo que denominan las *identidades latinas* en Estados Unidos. De entrada cuestionan las posturas teóricas que tienden a generalizar a las minorías en su conjunto (“los latinos”), sin atender a las importantes diferencias entre los diversos grupos y subgrupos que se desarrollan en su interior y que están caracterizados por su diverso origen nacional, sociocultural y experiencias en el país al que llegan. De acuerdo con estos autores, al apearse las minorías étnicas a la noción de éxito que la cultura dominante ofrece pareciera que tienen que despojarse de su cultura originaria, ya que esta representaría un lastre en el camino hacia tal éxito. Sin embargo, el precio a pagar sería la alienación no solo respecto del grupo primario de referencia (la familia), sino del grupo de iguales y aún del grupo mayoritario al que se desea pertenecer (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995).

Según hemos visto, la identidad étnica involucra el interjuego de aspectos individuales marcados por la evolución de herramientas perceptivo-cognitivas y los afectos con ellas relacionadas. En este sentido, tiene un carácter plástico que se expresa de distinta forma de acuerdo con el dominio que prevalezca en el individuo según su etapa de desarrollo. No obstante, es difícil pensar en la identidad étnica al margen de la adscripción a un grupo social y a la conciencia de la existencia de similitudes y diferencias con otros grupos, conciencia que define percepciones, afectos y conductas. Lo anterior se manifiesta de forma particular en el caso de las minorías étnicas y más aún en las provenientes de otras latitudes. Asimismo, no es posible soslayar la influencia del marco social general que le da contexto a las relaciones intra e intergrupales. Todo ello contribuye claramente en la construcción y transformaciones de la identidad étnica.

En nuestro trabajo entendemos identidad étnica como un proceso dinámico que integra aspectos perceptuales, afectivos y cognitivos, que surge y se transforma en la interacción de los diversos grupos humanos y de determinadas condiciones

sociales y que se construye de forma secuencial. Siguiendo la línea de algunos autores (Aboud, 1988; Aboud y Doyle, 1993; Bernal y Knight, 1993) planteamos que la identidad étnica se expresa a partir de diversos componentes de entre los cuáles analizaremos la autoidentificación, la categorización y las actitudes de preferencia y rechazo ante la diversidad étnica. Nos referiremos a ellos con mayor profundidad a continuación.

## Capítulo 2

### Los componentes de la identidad étnica: aproximaciones teóricas y trabajos empíricos enfocados en su estudio

En este capítulo exponemos los componentes del concepto de identidad étnica en el caso de los grupos minoritarios, según lo entendemos en nuestro estudio, a la luz de algunas perspectivas teóricas basadas en propuestas socio-cognitivas. Asimismo, hacemos una revisión de las estrategias metodológicas y las técnicas que se han empleado en su estudio.

Ya en el capítulo anterior definimos el carácter de la identidad étnica como un constructo psicológico multidimensional acerca de nuestro *yo étnico*. Sin embargo, antes de continuar, es preciso señalar que si bien hay una buena cantidad de trabajos sobre este concepto como tal, algunos teóricos utilizan otros términos para referirse a procesos, a nuestro juicio, similares. Tal es el caso de la *conciencia étnica* en Aboud (1984, 1987, 1988) y Phinney y Rotheram (1987) por ejemplo. En principio, estos autores, quienes han estudiado el tema en profundidad, diferencian conceptualmente la *conciencia étnica* de la *identidad étnica*. Así, para ellos la *identidad étnica*: “se refiere al sentido de pertenencia a un grupo étnico y la parte del pensamiento, las percepciones, los sentimientos y la conducta que se relaciona con la membresía hacia un grupo étnico” (Phinney y Rotheram, 1987, p.13)

Continuando esta línea de pensamiento, la *conciencia étnica* tendría que ver con la comprensión del niño respecto al grupo propio y a los otros. Es decir, la conciencia implica el conocimiento acerca de los grupos étnicos, sus atributos críticos, sus características, su historia y costumbres, así como la diferencia entre el yo y los otros (Phinney y Rotheram, 1987).

Esta misma noción de *conciencia étnica* entendida como un proceso consciente de conocer o reconocer lo plantea Aboud, quien la define como “el reconocimiento consciente de la *raza* o la etnicidad en individuos y grupos” (Aboud, 1988, p. 45)

En cierto sentido parece claro en estos investigadores que, al menos en su investigación de la década de los ochentas, la identidad se refería a un sentido de pertenencia grupal no necesariamente consciente por parte del individuo, en tanto que la *conciencia* aludía a procesos de conocimiento.

No obstante, en posteriores trabajos (Aboud y Doyle, 1993; Phinney, 1992) dichos autores parecen dar un giro conceptual que los lleva a desarrollar más la noción de identidad étnica y a alejarse de la idea de *conciencia*. Así por ejemplo, Phinney desarrolla un modelo que comprende diferentes niveles de la identidad étnica (difusa, excluyente, demorada y lograda), que pueden ser identificados a partir de la utilización de un instrumento denominado la Medida de la Identidad Étnica Multigrupal (Phinney, 1992).

De la misma forma, Aboud y Doyle, al estudiar las actitudes intergrupales han definido dos componentes de la identidad étnica: uno perceptivo/ cognitivo y otro afectivo/ actitudinal. De hecho se deja ver en los trabajos más recientes de Aboud (Aboud, 2003; Aboud y Amato, 2002) el abandono del término *racial* en favor del *étnico*.

Para otros autores, la identidad étnica se refiere al sentido de autodefinición de la persona según su membresía grupal (Vaughan, 1987), o bien a una constancia social determinada tanto por la transmisión cultural como genética (Ocampo, Bernal y Knight, 1993). Para estos últimos autores, es necesario que el niño posea una clara noción de constancia étnica, es decir, la idea de que sus rasgos étnicos sean permanentes, a fin de que desarrolle adecuadamente su identidad étnica (que intercambian con el término *etnicidad*). Vale la pena puntualizar la mención que hacen de la transmisión de rasgos *genéticos*, como parte de la constancia étnica. No expresan con claridad a qué se refieren con ello, pero parecen aludir a los rasgos físicos asociados con los grupos étnicos, mismos que como hemos indicado en otro lugar de este trabajo no tendrían que vincularse a viejos conceptos raciales sino a la noción de geografía genética propuesta por Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1999) a la que nos hemos referido al principio de nuestro estudio.

A pesar de la poca claridad conceptual del término *identidad étnica*, derivada, por una parte, de los cambios históricos, y por otra, de la cercanía con otros constructos afines como conciencia étnica, identidad social, identificación étnica y socialización étnica, entre otros, en el marco de nuestro estudio entendemos que la identidad étnica implica un proceso personal de exploración que inicia desde una edad temprana y transcurre por diversas fases evolutivas. Dicha exploración se da dentro del marco de la interacción grupal, es decir, en la medida en que el individuo

va conociendo y contrastando las diferencias y similitudes reales o imaginadas entre los diversos grupos étnicos, incluido el propio, va definiendo los atributos propios y los ajenos<sup>5</sup>.

En este sentido, la identidad étnica implica el reconocerse como parte de un grupo a partir de elementos perceptivos, afectivos y cognitivos que si bien operan de forma combinada, tienen cierto predominio en las distintas fases evolutivas. El reconocerse, por otra parte, va aparejado al reconocimiento de los otros, de su clasificación en grupos y de la expresión de actitudes antes esa diversidad. Así entonces, proponemos los siguientes componentes del proceso de identidad étnica:

- a) Autoidentificación y etiquetación étnica. Se refiere a la autoadscripción a un grupo étnico en particular, que puede ser el propio u otro, debido a las similitudes reconocidas entre el individuo y un grupo de personas con características afines. Creemos que la autoidentificación puede tener la posibilidad de diversificarse o transformarse con el paso del tiempo. De manera simultánea, este proceso implica la adjudicación de un término específico (etiqueta) a un grupo de personas a manera de rasgo identificativo. El individuo puede utilizar las etiquetas predominantes en la cultura o (según proponemos en nuestro estudio) elaborar las propias. En cualquier caso, este mecanismo tiene que ver con el conocimiento de las diferencias y similitudes grupales. Esta noción se aproxima a lo que Aboud (1988) denomina *conciencia étnica*.
- b) Categorización étnica. La entendemos como el proceso que implica la percepción de semejanzas de los miembros al interior de un grupo y las diferencias de los miembros de grupos distintos y, finalmente, la comprensión sobre el significado de la afiliación étnica.
- c) Las actitudes étnicas. Nos referimos en particular a las actitudes de preferencia o rechazo en relación con los distintos grupos étnicos incluyendo al propio. Ambas actitudes, al igual que los otros componentes de la identidad étnica, pasan por distintas fases que involucran afectos que en el caso de los rechazos adquieren una connotación de prejuicios negativos.

---

<sup>5</sup> Por similitudes y diferencias "imaginadas" nos referimos a las percepciones estereotipadas que con frecuencia tienden a minimizar las diferencias *endogrupales* y a maximizar las *exogrupales*.

## **2.1. La autoidentificación y la etiquetación étnica.**

El estudio de la autoidentificación ha estado relacionado tradicionalmente con el uso de etiquetas o términos que las personas usan para identificarse a sí mismas y a otros y al significado de dichas etiquetas (Aboud, 1988; Bernal y Knight, 1993; Hitilin, Brown y Elder, 2006; Phinney y Rotheram, 1987). Vaughan (1987) señala que la autoidentificación es el constructo al que se cree que se alude cuando, por ejemplo, un niño responde a la pregunta de quién cree que es.

Frances Aboud ha trabajado ampliamente el tema de la autoidentificación sobre todo con grupos de niños negros y blancos en Canadá, aunque posteriormente se ha enfocado en otras minorías étnicas (hispanos y nativos americanos) en Estados Unidos. Para Aboud, la autoidentificación no se desarrolla necesariamente en la misma línea de las actitudes. Por ejemplo, antes de los 7 años, un niño no manifiesta forzosamente preferencia por los que considera que son como él. De hecho, en el caso de las minorías étnicas hay una marcada preferencia por el grupo mayoritario según han demostrado algunos estudios tanto en Norteamérica con niños negros (Asher y Allen, 1969; Clark y Clark, 1947; Madge, 1976 entre otros) como en otros países con otras minorías étnicas (Aboud, 1977; Davey, 1983; Gómez, 2005; Milner, 1973, Paradela, 2004). En un estudio que hemos realizado con niños latinoamericanos viviendo en el área de Madrid (Gómez, 2005), encontramos que pese a que los niños pequeños (4-5 años) tendieron a identificarse con su grupo de referencia, ello no implicó que le prefirieran a este sobre el grupo mayoritario (españoles). En otras palabras, si bien este grupo de edad se identificaba plenamente con su grupo étnico, no mostraba preferencia por este y si por el grupo mayoritario.

Aboud sugiere que los procesos de autoidentificación y desarrollo de actitudes (como expresar diferencias) siguen caminos divergentes que eventualmente se unirán en el caso de la mayoría de los niños. Cabe hacer notar, sin embargo, que para Aboud, la conciencia de las diferencias es un precursor necesario de las actitudes. Además, al referirse a la autoidentificación, esta autora señala que en el proceso de tratar de conocerse más a sí mismos, los niños incrementan su conocimiento acerca de los otros (Aboud, 1988). Lo anterior sugiere entonces que la



autoidentificación es un proceso dinámico que implica al mismo tiempo identificar a los demás y a uno mismo no como procesos secuenciales sino simultáneos.

Aunque Aboud los trata como constructos separados, uno desarrollándose primero que otro (el reconocimiento de grupos étnicos antes que la autoidentificación), expresa que no pueden plantearse sólidas conclusiones al respecto. No obstante, resulta interesante mostrar el conocimiento que ha surgido de los trabajos de Aboud y otros (para una amplia revisión ver Aboud, 1988, pp.46-57) sobre el tema:

- a) Ya desde los 4-5 años de edad los niños, al margen de su etnicidad, son capaces de reconocer la existencia de diversos grupos étnicos, sobre todo blancos y negros. El reconocimiento de otros grupos étnicos (hispanos, nativos americanos, etc.) se presenta un poco después. Posteriormente, los niños desarrollan formas más complejas de conciencia como la percepción de similitudes intragrupal y diferencias intergrupales entre los 6 y 8 años, es aquí donde típicamente se presentan las categorizaciones étnicas. Después de los 8 años es cuando aparece la comprensión de que la etnicidad no solo se basa en rasgos superficiales.
- b) La autoidentificación se presenta alrededor de los 4 años en el caso de los grupos mayoritarios (blancos), en tanto que se retrasa en el caso de los grupos minoritarios, siendo la diferencia menor (hispanos) o mayor (asiáticos y nativos americanos), según el grupo étnico de pertenencia. Aunque no es del todo claro si la autoadjudicación de una etiqueta étnica es un factor aprendido exento de significado personal o el resultado de aprender la categoría social a la que uno pertenece.

Por otra parte, algunos autores han propuesto recientemente (Hitilin et al. 2006) que la autoidentificación étnica no tiene necesariamente un carácter estable y permanente, sino que es susceptible de *fluctuar* según la progresión de la edad sobretodo en el caso de las minorías étnicas. En un estudio longitudinal que llevaron a cabo con adolescentes entre 14 y 18 años, midieron la autoidentificación a través de la adscripción de etiquetas étnicas en dos distintos momentos separados 5 años el uno del otro. Entre sus resultados encontraron que los adolescentes de grupos

minoritarios, a diferencia de los que no tienen este estatus, cambiaron su autoidentificación ya sea añadiendo más categorías (diversificación) o restándolas (consolidación) en vez de mantener criterios constantes.

En un estudio conducido en España con niños latinoamericanos inmigrantes (Gómez, 2005), encontramos que en una tarea de autoidentificación consistente en asignar su autorretrato a una de las categorías étnicas definidas por ellos mismos, los niños pequeños tendían a utilizar distintos criterios para colocarlo en varias categorías a la vez. Así por ejemplo, destacaban algunos rasgos físicos aparentes para identificarse con un grupo (por ejemplo color de piel) o bien el origen nacional (imaginario) para identificarse con otro.

A este respecto es interesante señalar lo que Vaughan (1987) plantea como un posible problema de concepción que tiene que ver con la respuesta ante la pregunta *¿A cuál de estas fotografías te pareces más tú?* ya que se requiere no solo un proceso cognitivo para responder sino también a uno afectivo pues el niño puede estar respondiendo más bien *a quién le gustaría ser* en términos de prestigio social.

Phinney y Rotheram (1987) se expresan sobre esta misma línea, pues según ellos puede malinterpretarse la *incorrecta identificación* de los niños (especialmente de grupos minoritarios) en las tareas de autoidentificación (referidas al uso preciso y consistente de una etiqueta étnica). Para estos autores, no está claro si los niños realmente piensan que pertenecen a otro grupo, les gustaría pertenecer a otro grupo o simplemente admiran a otro grupo debido a su mayor prestigio en la cultura (Phinney y Rotheram, 1987).

Es evidente, entonces, que en la construcción de la autoidentificación no solo está implícito el reconocimiento sino la valoración que el individuo hace de otros grupos además del propio. Además, se deja ver el peso de la cultura sobre los procesos individuales identificativos ya sea a través de la socialización por medio del grupo propio (*enculturación* o socialización étnica) y lo que Phinney y Rotheram describen como la apropiación de los *criterios adscritos* por la cultura a los distintos grupos étnicos y que les pueden ser transmitidos al niño a través de la aculturación.

En esta línea, Marín (1993) propone que la autoidentificación es una parte central de la identidad social. Para él, la identificación de preferencia por parte de

los individuos, que usualmente se observa a partir de la etiqueta escogida respecto al grupo con el cual se identifican, es otro aspecto de la identidad que puede esperarse que sea modificada por el proceso de aculturación.

En una encuesta conducida por este autor en Estados Unidos entre 1982 y 1984 con mexicanos de 1ª y 2ª generación, los participantes respondieron por medio de una escala que tan mexicanos o norteamericanos se sentían. Los resultados reflejaron que la mayoría de los mexicanos de 1ª generación (87.3%) prefirieron la etiqueta *mexicano*, en tanto que los de 2ª generación prefirieron la de *mexicoamericano* (81%). Esta última, según autores como Buriel (1987), tiende a resistir el paso de las generaciones de inmigrantes<sup>6</sup>.

Lo anterior, según Marín, demostraría que la autoidentificación cambia en la medida que la aculturación progresa. Es interesante observar que en la perspectiva de Marín no hay una separación entre autoidentificación y categorización étnica. Es decir, en la medida que el individuo va contrastándose con otros, va definiéndose, haciendo hipótesis (por exclusión de atributos) sobre sí mismo.

La trascendencia de los procesos de aculturación en la autoidentificación es igualmente señalada por Bernal y Knight (1993) al explicar la persistencia en el uso de etiquetas por parte de las minorías étnicas de origen mexicano. Estos autores parten del concepto de la constancia étnica, que sería una de las constancias sociales implícitas en la identidad social de los individuos. Para ellos, la autoidentificación étnica sería un prerrequisito necesario para el desarrollo de la constancia étnica. No obstante, el uso persistente de una etiqueta por parte de un individuo, no implica necesariamente que comprenda el carácter permanente de la misma ya que dicha comprensión se obtiene a través del desarrollo cognitivo y las crecientes experiencias con los grupos sociales de su entorno.

La importancia de la autoidentificación en otros aspectos de la identidad étnica como la preferencia étnica quedó demostrada en un estudio de Bernal, Knight, Garza, Ocampo y Cota (1990) quienes en su trabajo con niños mexicoamericanos de entre 6 y 10 años, encontraron una relación significativa entre ambos

---

<sup>6</sup> Este autor señala que la etiqueta dual *mexicoamericano* tiende a persistir a través de las generaciones en este particular grupo étnico a diferencia de otras minorías de origen europeo quienes en la 2ª o 3ª generación abandonan el uso de la etiqueta dual y se autoetiquetan solo como *americanos*.

componentes. En sus conclusiones establecen que la habilidad para autoidentificarse con un grupo en particular es más crítica que la comprensión de la permanencia de los rasgos étnicos cuando se enfrentan a tareas de preferencias étnicas.

### **2.1.1. Métodos y técnicas enfocados en el estudio de la autoidentificación étnica**

Como hemos señalado antes, tradicionalmente se entiende que el desarrollo de la autoidentificación implica la adscripción de etiquetas étnicas de manera constante y precisa a uno mismo y en contraste, a otros. Por ejemplo, Aboud (1984) simplemente les mostró a los niños una serie de etiquetas y enseguida les preguntó: *¿Tú que eres?*

Otras veces, las tareas a través de las cuáles se ha buscado medir esta capacidad han tenido que ver con la identificación de estas etiquetas con ciertos estímulos pictóricos (fotografías o dibujos). Por ejemplo Clark y Clark (1947) utilizaron dos estímulos contrastantes (una muñeca negra y una blanca) para determinar tanto la identificación como las preferencias. Después de identificar a las muñecas por su color, los niños, a petición de los investigadores, elegían aquella a la que eran más parecidos. En un sentido general, las investigaciones clásicas sobre el tema se han enfocado en la respuesta que el niño da ante la pregunta: *¿A quién te pareces más?* en relación a una serie de estímulos visuales que muestran a miembros de distintos grupos étnicos y no sólo a un binomio étnico el cual implica una *elección forzada* por parte de los niños, como es el caso del estudio de los Clark.

Otro procedimiento es el denominado *tablero de similitud* utilizado por Aboud y Mitchell (1977) quienes les pidieron a los niños de su estudio que colocaran una figura con su propio nombre y una fotografía de un miembro de un grupo étnico sobre un tablero. Les pedían que colocaran ambos estímulos tan cerca o lejos el uno del otro según fueran más o menos parecidos.

La mayoría de los estudios señalados han utilizado métodos que suscitan respuestas a preguntas específicas que no buscan profundizar en las razones que están detrás de dichas respuestas. Sin embargo, en un estudio realizado con niños

españoles de 3-11 años, Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo (1999) introdujeron un método novedoso consistente en una entrevista clínica semiestructurada, apoyada en material pictórico, a través de la cual se obtuvo información cualitativa sobre este tópico.

Métodos de estudio alternativos implican autodescripciones ya sea audiograbadas (Krueger, Acevedo y Robbins, 2006; Turner y Spears, 2007) o mediante técnicas de autorretrato (Gómez, 2005; Schofield y Anderson, 1987; Vershure, 1976). En cuanto al autorretrato, los estudios de Vershure y Schofield y Anderson utilizaron la prueba de *Dibujar a una Persona* (Draw-a-Person en inglés) que como su nombre lo indica implica hacer un dibujo ya sea de sí mismo o de otra persona considerada perteneciente al mismo o a otro grupo étnico. Normalmente el investigador provee crayones multicolores y papel y deja que el participante libremente desarrolle su dibujo después de breves instrucciones. Ambos estudios fueron conducidos con niños blancos y negros en EE.UU.

En un estudio más reciente, utilizamos el autorretrato con niños inmigrantes latinoamericanos residentes en España (Gómez, 2005). Los niños podían hacer uso de crayones “multiculturales”, que mostraban distintos tonos de piel para dibujarse. Además, este procedimiento estuvo acompañado por una entrevista semiestructurada de carácter clínico.

Por su parte, Alarcón, Szalacha Erkut, Fields y García-Coll (2000) han desarrollado un instrumento denominado *The Color of My Skin* para evaluar la idea internalizada de los niños respecto al color de su piel, su satisfacción con ese color, su deseo, si existe, de cambiar su color y los afectos asociados al color de su piel. Las autoras aplicaron esta prueba en un estudio longitudinal de 3 años con 257 niños puertorriqueños residentes en Boston. Los participantes debían asociar su tono de piel (que no podían comprobar durante la entrevista) con una serie de pequeños papeles que mostraban distintas tonalidades de piel. Alarcón y sus colaboradoras encontraron que la representación internalizada que estos niños tienen de su color de piel es un constructo que puede ser medido de una manera confiable y válida con este instrumento.

Los estudios antes mencionados han sido llevados a cabo en ambientes experimentales, controlados o bien estructurados. En algunos casos se han

empleado métodos de elección forzada con solo dos opciones de respuesta, en otros las posibilidades de responder se han multiplicado o diversificado atendiendo a numerosos estímulos visuales o verbales, otros, según hemos visto, han empleado técnicas cualitativas como la entrevista para acompañar las diversas tareas en el trabajo con los niños y en algunos más se ha fomentado la autodescripción que el niño hace de sí mismo ya sea por medios pictóricos o a través de reportes orales. Sin embargo, se ha considerado que la estructuración del entorno físico de los diversos estudios puede representar de entrada un sesgo tanto para la obtención como para la interpretación de los datos. De forma alternativa se ha propuesto el estudio de las concepciones que sobre *raza* y *etnicidad* sustentan los niños en el marco de su ambiente natural. Esta es la propuesta de los estudios etnográficos. A este respecto es necesario mencionar tres trabajos efectuados en EE.UU. que si bien no se enfocan en la autoidentificación étnica en sí misma, si exploran las creencias y concepciones que los niños tienen respecto a su *etnicidad* y la de los demás y cómo estos factores influyen en sus relaciones sociales y en su percepción de sí mismos.

En el primero de ellos, Robyn M. Holmes (1995) estudió a 102 niños de educación infantil pertenecientes tanto al grupo étnico mayoritario como a varios grupos minoritarios (negros, latinos) en su centro escolar. Esta autora encontró diferencias importantes respecto a la forma en que los niños de grupos mayoritarios y minoritarios utilizaron el color de su piel como referente para su autodescripción. Para los niños de grupos minoritarios el componente étnico relacionado con el color de la piel era crucial en sus descripciones en tanto que el niño del grupo mayoritario atendía a otros factores cuando se describía a sí mismo.

En un trabajo similar, Van Ausdale y Feagin (2002) estudiaron las concepciones y la interacción de niños de grupos mayoritarios y minoritarios en un centro escolar del suroeste de EE.UU. poniendo particular interés en el uso de criterios *étnico-raciales* que los niños hacían en su percepción de sí mismos y de sus compañeros y cómo dichos criterios definían sus relaciones sociales. En sus conclusiones destaca la crítica que hacen de los enfoques evolutivos tradicionales (que denominan *egocéntricos*) que, basados en el desarrollo de procesos cognitivos individuales, parecen descartar la influencia del entorno social en la génesis y evolución de conceptos y actitudes racistas. Por el contrario, estos autores parten de un enfoque

*sociocéntrico* a partir del cual proponen que las concepciones y actitudes étnico-raciales que sustentan los niños pequeños son construidas en su interacción con el medio social ya sea con otros niños o adultos, directa o indirectamente.

Por último, Bejarano (2005) estudió los patrones de interacción entre diversos grupos étnicos de ascendencia común: chicanos, mexicanos de reciente inmigración y mexicanos de segunda y tercera generaciones en un colegio de una población fronteriza entre México y los EE.UU. En su trabajo, que se extendió a lo largo de 4 años, analiza las creencias, estereotipos y sesgos que estaban detrás de las relaciones intergrupales, a menudo conflictivas, en esta población; conflictos que a su vez eran alentados por una estructura social que privilegia la división y la jerarquización de los diversos grupos sociales. Fue claro que en su autoidentificación, estos grupos no atendieron a características observables como color de piel o cabello, puesto que al margen de su membresía grupal su aspecto físico era similar, sino a atributos más sutiles como los valores culturales o el acento al hablar inglés o español.

En este último estudio se puede observar la cercanía entre las nociones de autoidentificación y de categorización. Estos jóvenes parecían tener claro a quién se parecían y donde pertenecían aún cuando para un observador ingenuo las diferencias no fueran tan evidentes. Esto nos introduce en el siguiente apartado.

## **2.2. La categorización étnica**

En un sentido general, la categorización es un proceso psicológico que le permite al individuo aprehender su entorno físico y social a través de segmentarlo en unidades más manejables. Este proceso consiste básicamente en la abstracción de determinado aspecto o aspectos de un objeto o idea para integrarlo como miembro de una categoría en particular. En este sentido se trata de un mecanismo de economía cognitiva que nos permite agrupar elementos que consideramos que poseen similares atributos en vez de tratarlos como elementos nuevos. No obstante, al estar implícitos en la categorización elementos tanto perceptivos como conceptuales con frecuencia las categorías resultantes del proceso tienden a modificarse, por tanto, los límites entre una categoría y otra pueden ser flexibles. Esto es más evidente en el caso de los niños y adolescentes pues al ser individuos cuyos esquemas cognitivos están desarrollándose, las categorías que utilizan

pueden ser muy cambiantes. Así por ejemplo, en las categorías infantiles predominarían los procesos perceptuales en tanto que conforme los individuos crecen, dichas categorías serían más complejas, predominando en ellas procesos cognitivos más sofisticados.

En el anterior capítulo ya hablamos ampliamente acerca de las categorizaciones sociales desde la perspectiva de la interacción grupal y a partir de enfoques socio-cognitivos. Cabe recordar la clasificación teórica que hacen Krueger et al. (2006) respecto al origen de las categorías sociales utilizadas por los niños, ya sea como producto del conocimiento que estos van adquiriendo sobre los diversos grupos existentes en la sociedad o como proyección social del conocimiento individual que van construyendo sobre miembros del grupo que considera como propio, diferenciándose así de los otros. La perspectiva socio-cognitiva está apoyada en ésta última propuesta.

La categorización social puede darse y de hecho se da, de múltiples maneras. Por una parte, el desarrollo de estructuras cognitivas permite al niño elaborar categorías en función de la percepción de atributos más o menos evidentes como género y los rasgos físicos de las personas que, algunos autores, como Ocampo et al. (1993), entienden como *rasgos raciales*. Posteriormente, cuando el niño es capaz de elaborar esquemas de pensamiento más sofisticados, la categorización social adquiere elementos más sutiles y es entonces cuando sus categorías atienden a aspectos más abstractos de la etnicidad. Por otra parte, los referentes sociales para la categorización varían de acuerdo a las peculiaridades de las estructuras sociales las cuáles privilegian unos criterios más que otros. Así, en las sociedades multiétnicas se esperaría que los criterios étnicos tuvieran una importancia mayor en comparación con aquellas sociedades más homogéneas. No obstante, esto no tendría por qué ser regla en todas las sociedades ni en todas las etapas en la vida de las personas. Ya antes hemos visto que para algunos autores (Fenton, 2003) el uso de criterios étnicos en la categorización obedece a factores situacionales.

En el ámbito de la identidad étnica, la categorización es un proceso esencial que define y agrupa atributos observables y no observables referentes a la multiplicidad de grupos humanos. Sin embargo, de igual manera en que antes planteábamos la dificultad de separar la identificación propia y la conciencia de otros



grupos sociales, es decir, la autoidentificación y la etiquetación étnica de los otros, podemos decir que la categorización de la diversidad étnica en grupos diferenciados es un proceso íntimamente ligado tanto a la autoidentificación como al reconocimiento de otros grupos étnicos. De hecho, no hay evidencia concluyente respecto a lo secuencial o simultáneo de estos mecanismos. A continuación revisaremos como ha sido estudiado el proceso de categorización desde enfoques socio-cognitivos así como desde otras perspectivas cercanas.

En el trabajo de Ocampo et al. (1993) antes mencionado, los autores asocian la noción de constancias sociales e identidades sociales en el sentido de que sólo a través de un proceso logrado de autoidentificación el niño será capaz de desarrollar la noción de que los atributos propios o de cualquier otro objeto son permanentes y no cambiarán pese a cambios en el tiempo, el lugar y la apariencia física. En este sentido, la autoidentificación es un prerrequisito para el desarrollo de las constancias sociales. En su propuesta, Ocampo y colegas parten de una posición cognitivo-evolutiva a través de su Modelo de Procesamiento de la Información. Cuestionan la investigación evolutiva clásica (piagetiana) que no distingue entre la adquisición específica de las constancias sociales, sino que atribuye a la madurez de las estructuras cognitivas en el niño, particularmente su paso a la etapa de operaciones concretas, la habilidad para adquirir la conservación en el mundo físico y la constancia en el social.

Por el contrario, el acercamiento del Procesamiento de la Información establece la especificidad en la adquisición no sólo de las tareas de conservación relativas al mundo físico, sino en la adquisición secuencial de las constancias sociales. Es interesante señalar que si bien estos autores no hablan de categorías sociales propiamente dichas, su concepto de *esquemas* nos parece que refiere un proceso similar. Según el modelo, el niño va organizando la información que recibe a partir de esquemas, que son teorías rudimentarias que le ayudan a categorizar tal información en unidades más simples para poder procesarla. En la medida que el niño crece, sus esquemas devienen más complejos de forma que está listo para procesar información más abstracta. En el mundo social, el niño desarrolla esquemas sobre sí mismo y sobre los otros, en principio fundamentado en la percepción de los aspectos más notorios en las personas y más tarde a través de

procesos cognitivos que definen de manera secuencial la constancia de género, *raza* y *etnia*.

El desarrollo de dichos esquemas y su expresión en el uso de claves de edad, género y *raza* fue estudiado por Verkuyten, Masson y Elffers (1995) con niños de entre 10 y 12 años de edad pertenecientes a distintos grupos étnicos. En el mismo, se les pidió a los niños que agruparan fotografías de personas que variaban en la edad, el género y la *raza* (es decir en sus atributos físicos observables). Encontraron que, al margen de su membresía étnica, los niños preferían combinar claves en su categorización de fotografías. Sin embargo, tendían a agrupar las fotos por *raza* cuando realizaban tareas de categorización en donde las opciones de respuesta eran dicotómicas, es decir que solo podían seleccionar una de entre dos claves posibles.

Ocampo et al. (1993) al igual que Aboud (1988) argumentan que las diferencias de edad que se encuentran en las distintas constancias pueden ser atribuidas a la *notoriedad*<sup>7</sup> de las categorías. Así, la identificación de género requiere que seamos capaces de diferenciar entre niños y niñas. Tal distinción es muy evidente para los niños puesto que las diferencias de género son comunicadas a estos muy pronto después el nacimiento. Además, las claves de género son por lo general físicas, lo cual las hace perceptualmente claras. Algo similar ocurre con lo que denominan *raza* ya que de igual forma la diferenciación de personas está basada en claves físicas, no obstante, puede que las diferencias *raciales* no sean tan notorias para los niños como las de género por qué no se les pide que, por ejemplo, separen a la gente por grupos según sus características físicas de forma tan frecuente como son separados socialmente en grupos por género (por ejemplo, en el uso de baños, en el tipo de ropa, juguetes, etc.).

Por su parte, la categorización étnica es la más perceptualmente ambigua de las tres, pues en el desarrollo de la constancia étnica los criterios tienen que ver con conductas y valores que son transmitidos por la cultura. Para estos autores entonces, la secuencia de desarrollo de las constancias sociales sería: género, *raza* y *etnicidad*.

---

<sup>7</sup> El término *salience* es el se utiliza en el idioma original (inglés). Al no existir una traducción exacta en el castellano hemos decidido usar *notoriedad* como el concepto más aproximado.

Pese a que Ocampo y colegas, y, en cierto sentido, Aboud, diferencian entre lo que consideran rasgos *raciales* y étnicos, en los límites de nuestro trabajo no creemos que sea válida dicha separación puesto que, como ya expusimos al inicio, el término *raza*, y los que se derivan del mismo, no tienen valor científico. Nosotros preferimos adscribir los rasgos físicos presentes en los grupos humanos a una dimensión más de la etnicidad, no como un carácter absoluto, sino como una tendencia presente en determinados grupos humanos que, sin embargo, son susceptibles a ser utilizados como criterios en la formación de categorías.

Desde un enfoque teórico próximo, Vaughan (1963,1987) argumenta que la conciencia de los niños respecto a los grupos étnicos se expresa en la percepción de ciertas similitudes entre miembros del mismo grupo y entre los miembros de distintos grupos. En este sentido, encuentra una relación entre la formación de categorías *raciales* y la adecuada adscripción de etiquetas a las personas. En sus estudios con niños de 5 a 8 años, encontró que, en general, los niños eran capaces de categorizar por *raza* y adjudicar etiquetas apropiadas a las personas solo después de que eran relativamente precisos en la percepción de similitudes. Vaughan argumenta que las tareas de categorización y etiquetación requieren de ciertas habilidades cognitivas como la clasificación, la cual se desarrolla después de las habilidades perceptivas. No obstante, Vaughan no desestima la importancia de la estructura social en los proceso perceptivo-cognitivos de los niños.

En contraste con el carácter ordenado de la categorización social que hemos mencionado antes en Ocampo y colegas, Ramsey (1987) afirma que en la categorización de las diferencias étnicas, no sólo están implicadas las claves físicas, sino también las culturales. Así, las categorizaciones tienen un carácter situacional, es decir, la notoriedad de los rasgos étnicos percibidos también está dada por las circunstancias sociales que enfatizan, o no, las diferencias étnicas. Por otra parte, para Ramsey, el uso de claves *raciales* por parte de los niños no implica un proceso ordenado y consistente, sino más bien anárquico y con frecuencia contradictorio.

Vemos en Ramsey el reconocimiento de aspectos sociales *externos*, y no solo aquellos referentes a la maduración de estructuras cognitivas en el individuo de forma general o a través de esquemas sociales específicos (vía procesamiento de la información), en la formación de categorías étnicas. El carácter situacional en el uso

de criterios étnicos es igualmente defendido por autores como Fenton (2003) y de forma más radical por Jenkins (1994). Para Jenkins, es preciso repensar nociones como etnicidad y su importancia en la identidad y la categorización social. Así, la identidad étnica para Jenkins debe ser entendida y teorizada como un ejemplo de identidad social en general y que procesos de categorización social localizados en el exterior influyen enormemente en la producción y reproducción de identidades sociales.

En un interesante estudio llevado a cabo por Verkuyten y Kinklet (1999) se analizó la importancia de las claves étnicas en tareas de categorización en preadolescentes, comparándose a niños del grupo mayoritario (holandeses) y de un grupo minoritario (turcos). Se les pidió a los niños que categorizaran e indicaran sus preferencias respecto a algunos compañeros en diferentes situaciones que fueron descritos con una combinación de etnicidad, género y una característica psicológica particular (inteligencia y afectuosidad).

Los resultados mostraron que, al margen de la membresía étnica, los niños prefirieron utilizar características psicológicas en la categorización. No obstante, cuando se hacía uso de las claves étnicas, éstas dependían del dominio. Por ejemplo, la etnicidad fue menos utilizada a menudo al indicar las preferencias de juego que las preferencias de trabajo en una tarea educativa. Una conclusión llamativa de este trabajo es la influencia de los estereotipos culturales en la formación de las categorías étnicas.

La influencia de los estereotipos y las creencias personales en las diversas manifestaciones de la identidad étnica y en particular, en las actitudes intergrupales como el prejuicio, ha sido estudiada ampliamente tanto desde la perspectiva del grupo mayoritario como de los minoritarios (Augoustinos y Rosewarne, 2001; Augoustinos, Ahrens e Innes, 1994; Devine, 1989; Enesco, Navarro, Paradela y Guerrero, 2005, por mencionar unos pocos estudios). Debido a que no representa un objetivo en nuestro estudio, no profundizaremos en él en este trabajo, pero si queremos señalar, de acuerdo con Verkuyten y Kinklet (1999), que el conocimiento de los estereotipos culturales respecto la diversidad étnica, puede jugar un papel importante en la categorización étnica de los individuos. Distintos procesos tanto de aculturación, como de socialización étnica (*enculturación*), a los que ya nos hemos

referido antes, sin duda tienen que ver con el aprendizaje de tales estereotipos que, según el momento evolutivo, tenderán a ser reproducidos literalmente o a ser discernidos de formas más individualizadas que posteriormente constituirán la base de las creencias personales.

En ocasiones, los estereotipos están representados por las etiquetas verbales que la cultura adscribe a los distintos grupos étnicos y su uso por parte de los niños ha estado presente en varios trabajos. Por ejemplo, las etiquetas de negro y blanco ya estaban presentes desde los estudios de Clark y Clark (1947) y han sido utilizadas en diversos estudios llevados a cabo en países sobre todo multiétnicos. A este respecto, Aboud y Amato (2002) han encontrado que los niños en sociedades multiétnicas comprenden y, eventualmente, comienzan a usar algunas etiquetas étnicas después de los 3 años, específicamente aquellas más contrastantes como blanco y negro. A partir de los 4 años, su uso es más preciso en el caso de las etiquetas mencionadas en tanto que las que refieren otras minorías étnicas son utilizadas (mexicanos, asiáticos) un poco más tarde. No obstante, Van Ausdale y Feagin (2005) en su estudio etnográfico en Estados Unidos, concluyeron que ya desde los 3 años los niños hacen un uso preciso y funcional de las etiquetas étnicas no solo para formar categorías, sino para justificar sus actitudes y conductas prejuiciadas.

En España el estudio de las claves étnicas también ha sido motivo de investigación científica. En un trabajo llevado a cabo con niños españoles de 3 a 5 años, Guerrero (2003) estudió el uso de claves *raciales* en la categorización de personas. Una de las tareas implicaba que los niños categorizaran de forma espontánea un conjunto de dibujos de niños negros y blancos que portaban camisetas de distinto color. En otra tarea, el investigador mencionaba la etiqueta sobre la que debía basarse el niño al hacer sus categorizaciones. En la primera tarea, la autora encontró diferencias evolutivas en el uso de claves étnicas para categorizar. Sólo los niños de 5 años usaron este tipo de claves espontáneamente. Sin embargo, en la segunda tarea, cuando el entrevistador señalaba la etiqueta étnica que debían usar los niños, se observó un uso más común de dichas claves al margen de la edad.

La importancia de las claves étnicas en la tarea de categorización tanto de forma espontánea como inducida fue analizada en un estudio que llevamos a cabo con niños latinoamericanos residentes en España (Gómez, 2005). Los 36 participantes fueron divididos en 3 grupos de edad. En una de las tareas tenían que categorizar un grupo de 8 fotografías que mostraban parejas de niños con rasgos étnicos distintos. Los participantes tenían la posibilidad de categorizar por edad, género, rasgos étnicos y por el color de una pegatina colocada al pie de cada fotografía. Entre los resultados se pudo observar una creciente tendencia en el uso de claves étnicas en la tarea de categorización que se correspondía con la edad. No obstante, cuando el uso de claves étnicas era inducido por el investigador, a través de una técnica de *contrasugerencia*, los niños de todas las edades tendían a hacer un mayor uso de dichas claves.

### **2.2.1. Métodos y técnicas utilizados en el estudio de la categorización étnica**

En el estudio de la categorización social y de la étnica, como una de sus expresiones, se han empleado muñecos, fotografías o dibujos que representan personas con distintos atributos físicos. La forma clásica de investigar las claves que el niño usa para categorizar es pedirle que agrupe una serie de fotografías que muestran personas con distintos rasgos físicos según crea que deban de ir agrupadas. Normalmente las fotografías presentan distintas posibilidades en el uso de criterios para ser categorizadas: edad, género, color de piel. Se deja que el niño trabaje de manera espontánea o bien se le induce la categorización a través de una breve instrucción del tipo: *Pon juntos a los que son hispanos*, por ejemplo.

Otros procedimientos combinan la categorización espontánea con la inducción, es decir, una vez que la niña hace sus grupos, el investigador muestra nuevas fotos y le pide que les asigne un grupo (Semaj, 1981). Los niños pueden formar tantos grupos como prefieran o bien se les puede pedir que formen pares (Davey, 1983). En esta línea, Giménez (1999) en su estudio con niños españoles, introdujo una tarea en la cual los participantes debían formar *familias* a partir de figuras que variaban en diversos atributos (género, color de piel y edad). Entre sus resultados reporta que es a partir de los 5 años cuando los niños empiezan a emplear de forma consistente las claves étnicas como criterio en la formación de familias.

Otra posibilidad es la exclusión de estímulos, en la que sobre un grupo predeterminado de fotografías se le pide a la niña que identifique a la que no pertenece a este. Tal es el caso del estudio de Horowitz y Horowitz (1938) con niños blancos los cuales debían identificar el factor excluyente de entre un grupo de dibujos que mostraban hombres y mujeres de distinto color de piel, edad y nivel socioeconómico.

La mayoría de trabajos sobre categorización étnica han sido conducidos, sin embargo, en sociedades multiétnicas con estímulos étnicos limitados (personas blancas y negras) y se han enfocado en la perspectiva del grupo mayoritario.

Por otra parte, la validez de los materiales con los que se ha estudiado la categorización y otros aspectos de la identidad étnica ha sido cuestionada por autores como Aboud (1988), Milner (1973) y Madole y Oakes (1999) quienes señalan la dificultad de equiparar estímulos como muñecos, dibujos y fotografías con personas reales. En el caso de los muñecos, Aboud afirma que estos pueden ser percibidos por los niños como juguetes susceptibles de ser manipulados y que no despiertan sentimientos inhibitorios y en este sentido propician respuestas no muy auténticas en los niños. Por otro lado, ha señalado también que los muñecos pueden tener distinto significado para niños pequeños o mayores. Esta posición es sustentada también por Madole y Oakes (1999) quienes afirman que de hecho el niño puede estar respondiendo a los muñecos en sí mismos y no a su supuesta representación de hombres y mujeres reales. Aboud parece decantarse por el uso de fotografías ya que, según ella, las fotografías en particular permiten mostrar la variación de características que se encuentra entre los grupos humanos a diferencia de los muñecos.

Sin embargo, el uso de fotografías también tiene sus dificultades. En primer lugar, no es tarea fácil elegir un rostro que *verdaderamente* represente una categoría étnica. Las variaciones fenotípicas entre grupos humanos étnicamente afines puede ser contrastante, lo cual demuestra el carácter anacrónico de los conceptos raciales. Por ejemplo, un niño identificado como *latino* puede tener rasgos fenotípicos que le hagan ser parte de distintos grupos *raciales*: bien puede ser rubio, de ojos claros y piel blanca como es el caso de muchos habitantes del Occidente de México, tener la piel negra y pelo rizado como el caso de muchos

habitantes de Centro y Sudamérica o bien tener rasgos indígenas como en el caso de los pueblos mesoamericanos. Desde luego que un trabajo que utilice fotos *representativas* de un grupo étnico debe tener claro que dichas imágenes muestran la tendencia fenotípica de las personas originarias de determinadas zonas geográficas pero el investigador debe estar abierto a entender que las experiencias directas o el conocimiento social de los niños entrevistados puede que no tenga mucho que ver con los estímulos presentados.

Otro problema potencial es el nivel de atractivo de las fotos presentadas. No todos las personas nos regimos por los mismos criterios estéticos; en este sentido, los estímulos puede que no sean neutrales sino que provoquen respuestas dirigidas no tanto por la similitudes o diferencias percibidas en las fotos, sino por el nivel de atractivo que tengan según la apreciación subjetiva de los participantes. Esto es particularmente crítico en el caso del estudio de las actitudes de preferencia y rechazo, sin embargo, creemos que también puede tener cierta influencia en la definición de categorías étnicas.

Como una forma de subsanar lo anterior, se ha propuesto la utilización de métodos cualitativos como la entrevista clínica como marco metodológico para las tareas implicadas en el estudio del desarrollo de distintos conceptos étnicos. En años recientes se han realizado en España un buen número de estudios apoyados en esta propuesta metodológica (Enesco, Giménez, del Olmo y Paradela, 1998; Enesco et al., 1999; Enesco y Navarro, 2003; Gómez, 2005; González, 2005; Guerrero, 2003, 2006; Troncoso, 2006, por citar solo unos pocos).

La ventaja de utilizar la entrevista clínica es que el niño tiene la posibilidad de elaborar sus respuestas ya sea explicándolas en detalle o justificando sus elecciones en un ambiente que no es restrictivo. Este método permite el esclarecimiento de respuestas que pueden parecer ambiguas con otros métodos. Por ejemplo, un aspecto señalado por Guerrero (2006) apunta a que en la categorización no se puede estar seguro si cuando el niño no elige las claves étnicas para organizar los estímulos visuales presentados es por falta de capacidad cognitiva para discriminar por rasgos étnicos o por la *notoriedad* de otros aspectos de dichos estímulos que *compiten* con los rasgos étnicos. De igual manera, este método resulta eficaz en el esclarecimiento de las actitudes étnicas (como el



prejuicio) y para constatar la consistencia de las respuestas que los niños ofrecen a través de técnicas como la *contrasugerencia*, esto es, el planteamiento de un razonamiento opuesto al del niño por parte de otro participante hipotético presentado por el entrevistador. Abundaremos sobre el particular en el capítulo que describe la metodología de nuestro trabajo.

Finalmente, dedicamos unas palabras a un método considerado *naturalista* en la medición de las creencias, las actitudes y las formas de relación intergrupales. Nos referimos a los estudios etnográficos en donde los *estímulos utilizados* son personas reales que se estudian en el contexto donde ocurren de forma natural las interacciones grupales como por ejemplo las escuelas. Esta línea siguen los trabajos de Holmes (1995) y Van Ausdale y Feagin (1996) con niños preescolares y Bejarano (2005) con adolescentes de ascendencia mexicana.

La ventaja de este método es desde luego su carácter real, es decir, aquí no se da la intermediación de estímulos que pueden alterar las respuestas de los participantes como ya se señaló antes. La interacción y la manifestación de creencias y actitudes se dan de manera espontánea. No obstante, como señala Suárez-Orozco (2001b) entre sus desventajas se cuentan el sesgo del observador debido a sus propios valores o inadecuado entrenamiento, la virtual imposibilidad de percibir todos los factores intervinientes en el fenómeno observado y la poca representatividad social de las personas observadas de manera que puedan hacerse generalizaciones sobre la base de los resultados obtenidos. Sin embargo, el método ha probado ser útil sobre todo en el estudio de las relaciones intergrupales que muchas veces se fincan en actitudes de preferencia o rechazo a las que nos referiremos enseguida.

### **2.3. Las actitudes étnicas: preferencias y rechazos**

El estudio de las actitudes étnicas no siempre ha seguido rumbos similares. Quizás, de nuevo, la poca claridad de los límites conceptuales con otros términos cercanos como racismo, estereotipos, prejuicios, favoritismo hacia el grupo propio y derogación de grupos externos, así como preferencias y rechazos, ha propiciado resultados contrastantes. No obstante, todos los términos citados aluden a procesos que ocurren cuando entran en contacto grupos humanos que se perciben como distintos entre sí.

Por otra parte, a lo largo de la historia, la forma en que dichos procesos son nombrados se ha venido transformando debido tanto a eventos sociales como al desarrollo de las ciencias sociales. Así por ejemplo, la connotación de *racismo* hoy no es la misma que en la Alemania de los años treinta o el sur de los Estados Unidos en las décadas de los cincuentas y sesentas. De hecho, el término *racismo* como tal, parece anacrónico hoy día, sin embargo, el pensamiento *racista* en algunos lugares ha prevalecido de formas muy sutiles hasta formar parte de sistemas políticos a gran escala como el tristemente célebre *apartheid* en Sudáfrica. Conceptos como prejuicios o discriminación parecen haber tomado el lugar del *racismo* tanto en el discurso social como en el científico en épocas recientes aunque despojado un poco de su componente peyorativo. Así, para algunos autores el prejuicio representa o bien una predisposición favorable o desfavorable, más o menos neutral, hacia cualquier miembro de una categoría humana (Tajfel, 1982), o bien se refiere a una organizada predisposición para responder de una manera desfavorable hacia las personas de un grupo étnico debido a su afiliación étnica (Aboud, 1988).

Mucho se ha escrito acerca del prejuicio y en este espacio no abundaremos sobre él, aunque si queremos puntualizar que para nosotros, en la misma línea de Aboud, el prejuicio tiene una connotación peyorativa vinculada al rechazo. Si bien la concepción lingüística del prejuicio lo señala como un juicio previo sobre algo, nosotros lo entendemos más como una construcción que tiene elementos de rechazo y no de neutralidad. En este sentido, coincidimos con Augoustinos y Reynolds (2001) en cuanto a que el uso de una terminología más neutral significa que el afecto y los valores que caracterizan al prejuicio devienen más difíciles de detectar y reconocer tanto en la investigación como en las dimensiones ideológicas y políticas que tiene el prejuicio.

Así entonces, en el desarrollo y manifestación del prejuicio intervienen no sólo elementos perceptivos y cognitivos, sino afectivos. En este sentido, coincidimos con Aboud en que el prejuicio implica sentimientos negativos hacia otra persona y por generalización, hacia su grupo de referencia.

A diferencia del prejuicio, los estereotipos tienen un carácter descriptivo y no necesariamente evaluativo (Aboud, 1988). Representan las creencias que el

individuo sustenta respecto a otras personas. Es, como veíamos antes con la categorización, un proceso de economía cognitiva del que se echa mano para organizar la realidad circundante. Sin embargo, los estereotipos pueden vincularse a actitudes prejuiciadas, como veíamos antes con Verkuyten y Kinklet (1999), si el individuo no es capaz de trascender el estereotipo, como visión indiferenciada e intercambiable de los miembros de un grupo, y percibe a los individuos que integran dicho grupo es decir, en términos de Devine (1989), si no logra desmarcarse de los estereotipos culturales y desarrolla sus creencias personales.

Otros términos relacionados son los de favoritismo hacia el grupo propio y derogación de los externos. En ambos casos, nos parece, se está hablando de actitudes basadas en estereotipos (favoritismo) o en prejuicios (rechazo). Ambos procesos coexisten en los individuos aunque la relación entre uno y otro ha sido largamente estudiada y los resultados han sido muy contrastantes. Por ejemplo, no queda claro si el favoritismo por el grupo propio implica derogación de los otros o hasta qué punto la autoidentificación con el grupo propio implica la preferencia hacia este. Estos aspectos y otros relacionados son estudiados en nuestro trabajo según se expondrá más adelante, pero por ahora queremos situarnos conceptualmente en cuanto al componente de actitudes de la identidad étnica.

En primer lugar, entendemos que las actitudes involucran factores emocionales además de perceptivos y cognitivos. Hablamos de actitud cuando se presenta en el individuo una disposición afectiva que puede ser positiva o negativa, es decir, de acercamiento o rechazo. En las actitudes están presentes distintas categorías sociales construidas a partir de procesos perceptivos, cognitivos y socioculturales a los que ya nos hemos referido. Tales actitudes se manifiestan de diversas maneras según las fases evolutivas de las personas.

Cuando las actitudes tienden a favorecer a algún grupo humano en particular, hablamos de preferencia hacia ese grupo. En el estudio que nos ocupa, tales preferencias pueden referirse, o no, al grupo étnico de pertenencia del individuo (endogrupo). En contraparte, cuando las actitudes manifiestan descalificación de algún otro grupo o grupos (exogrupos), lo entendemos como rechazo. De igual manera que en el caso de las preferencias, el rechazo puede referirse a cualquier grupo étnico, incluso el que el individuo considere como propio. En este sentido, el

rechazo hacia algún individuo o hacia su grupo de referencia por motivos étnicos lo equiparamos con la noción de prejuicio aunque no utilizaremos este concepto en nuestro trabajo.

Así, cuando hagamos referencia a los estudios que se han llevado a cabo en cuanto a preferencias y rechazos, podemos utilizar los términos que originalmente emplearon los autores. Por tanto si utilizamos conceptos como favoritismo estaremos aludiendo a la preferencia, y si usamos derogación nos referiremos al rechazo.

La teoría sociocognitiva y algunas otras próximas conceptualmente se han ocupado del estudio de las preferencias y los rechazos. Aboud (1987, 1988) se pregunta por el origen y desarrollo de las actitudes étnicas como punto de partida para muchos de sus estudios conducidos en principio con niños negros y blancos en Canadá. En términos generales, Aboud sostiene que los niños adquieren las actitudes étnicas entre los 3 y los 5 años, la cuestión de la preferencia por el endogrupo o exogrupos en parte depende de la membresía étnica de los niños. Los niños blancos (grupo mayoritario) en su estudio mostraron una clara orientación negativa hacia los exogrupos, a diferencia de los miembros de grupos étnicamente minoritarios quienes proporcionaron respuestas más heterogéneas y en algunos casos mostraron actitudes negativas hacia el grupo propio. Esta tendencia progresa hacia los 7 años donde el niño mayoritario expresa preferencia por el endogrupo y rechazo por los exogrupos.

Los niños minoritarios, por su parte, tienen actitudes divididas entre su grupo y los otros. Incluso llegan a manifestar rechazo por otros grupos minoritarios que pueden ser percibidos como de más bajo estatus social. A este respecto, Navarro (2006) señala que dicha actitud puede deberse al desarrollo de estrategias de autoafirmación étnica las cuales sirven de apoyo para adaptarse a un sistema social que está basado en desigualdades.

Posteriormente, en los años preadolescentes tanto los niños mayoritarios como minoritarios tienen actitudes similares en las que flexibilizan sus posiciones aunque típicamente prevalece la preferencia por el endogrupo sobre los otros. A este respecto, algunos estudios han mostrado que los niños étnicamente minoritarios tienen preferencia por el grupo étnicamente mayoritario desde temprana edad y esta

tendencia no desaparece del todo en niños mayores (Enesco, Navarro, Paradela y Guerrero, 2005; Gómez, 2005).

Un aspecto a mencionar en la propuesta inicial de Aboud es la independencia de los procesos cognitivos y los de aprendizaje social de manera que en su planteamiento de los años ochenta el referente social parece ausente ya que para ella el desarrollo de las actitudes prejuiciadas no está relacionado ni con las actitudes paternas ni con las enseñanzas directas de los padres hacia los hijos. Por el contrario, para Aboud, el prejuicio era inherente a ciertas etapas del desarrollo cognitivo. Es en este contexto que planteaba que el prejuicio tenía un carácter inevitable. No obstante, en posteriores trabajos señala la conveniencia de analizar el impacto de los factores socioculturales en la génesis y el desarrollo de los prejuicios étnicos (Aboud y Amato, 2002).

Una cuestión estudiada tanto por Aboud como por otros teóricos en la misma línea tiene que ver con la relación entre preferencia por el *endogrupo* y rechazo por los *exogrupos*. La tendencia de algunos investigadores es que ambos procesos, aunque relacionados, deben ser estudiados separadamente y no suponer que ambos tienen una relación inversamente proporcional (Aboud, 1988; Bennett et al., 2004; Brewer, 1999; Kowalski, 2003; Nesdale, 2004).

Ya hemos hablado como en el trabajo de los Clark con las muñecas blancas y negras se concluyó, erróneamente, que la preferencia por una de las muñecas (regularmente la blanca) implicaba el rechazo por la otra. Esto debido a las limitaciones metodológicas del procedimiento de elección forzada que fue utilizado en dicho estudio. Con el tiempo, los avances metodológicos han permitido un análisis más preciso de dichos procesos separadamente.

Kowalski (2003) comparó el modelo de elección forzada y un método que permitía la adscripción de atributos positivos y negativos por igual al *endogrupo* y los *exogrupos* aunque de forma separada. En sus resultados, encontró que en ambos métodos, niños preescolares (4-5 años) evaluaron favorablemente a su *endogrupo*. Sin embargo, cuando no fueron forzados a elegir entre dos grupos, los niños evaluaron a los grupos externos positivamente por lo que se demostró que la preferencia por el grupo propio en relación a grupos externos no era equivalente al rechazo hacia estos.

Por su parte, desde una perspectiva próxima al desarrollo sociocognitivo, Bennett et al. (2004) llevaron a cabo un estudio multinacional con niños de 6 años para demostrar la independencia de las actitudes de favoritismo y la derogación hacia los grupos. Mediante una tarea de evaluación del grupo nacional propio y otros cuatro grupos nacionales externos, se obtuvieron datos que indicaron que pese a no existir una abrumadora evidencia de que los niños más jóvenes favorecen a su grupo propio sobre los otros, la derogación de los grupos externos tiene alcances limitados y parece reproducir actitudes sostenidas por miembros adultos de las naciones participantes en la investigación.

Algunos otros trabajos también han enfatizado la importancia de estudiar estos procesos separadamente (Augoustinos y Rosewarne, 2001; Bennett, Sani, Lyons y Barrett, 1998; Giménez, 1999; Rutland, 1999 y Verkuyten y Kinket, 1999).

Otro aspecto a destacar en el estudio de las actitudes es el que se refiere a los niños pertenecientes a grupos minoritarios. Ya antes adelantamos como en los estudios de Aboud, los niños negros minoritarios tenían una marcada preferencia hacia el grupo mayoritario. Esta preferencia ha sido replicada en algunos otros estudios donde los niños minoritarios muestran una actitud favorable hacia la mayoría étnica. Tales estudios en su mayoría se han realizado en sociedades multiétnicas con niños negros (Asher y Allen, 1969; Millner, 1973; Williams y Morland, 1976, entre otros).

En el caso de minorías étnicas latinoamericanas son menos los datos con que se cuenta. Sin embargo algunos trabajos realizados en Estados Unidos muestran que los niños de este grupo étnico siguen un patrón bastante parecido al de las minorías negras, es decir, son bastante ambivalentes en sus preferencias antes de los 7 años, dividiendo sus preferencias entre el grupo mayoritario y el propio, aunque después de los 7 años muestran un mayor favoritismo hacia el endogrupo (Aboud, 1988).

En el contexto español, son muy pocos los trabajos de corte socio-cognitivo que han explorado las actitudes de las minorías étnicas. Algunos de ellos tienen que ver con las preferencias y rechazos (Gómez, 2005), con los juicios y justificaciones en una situación de exclusión étnica, con niños de entre 5 y 11 años (González, 2005) y con adolescentes latinos (Troncoso, 2006).

La forma en que se han estudiado las actitudes étnicas se describirán a continuación.

### **2.3.1. Métodos y técnicas utilizados en el estudio de las actitudes étnicas**

La manera en que han sido analizadas las actitudes de preferencia y rechazo se refieren en principio a los trabajos sobre el prejuicio que se remontan a los primeros años del siglo XX. Las investigaciones pioneras de gente como los esposos Clark y el trabajo teórico de Gordon Allport respecto al prejuicio, marcaron la pauta para otros desarrollos teórico-metodológicos. No abundaremos sobre sus aportaciones que son ampliamente conocidas en el ámbito tanto de la psicología social como del desarrollo y a las que ya nos hemos referido en otras secciones de este trabajo. Lo que si queremos es retomar lo que se ha dado en llamar la *Prueba de las Muñecas* o *Técnica de las Muñecas* que representa un formato de preguntas de elección forzada (*forced-choice*), diseñada por los Clark en sus estudios sobre el prejuicio. Las limitaciones de ésta técnica han sido señaladas principalmente por Aboud (1987, 1988) debido a sus limitaciones para determinar la relación entre preferencia y rechazo y por las pocas opciones de respuesta, lo cual como dice Aboud impide que los niños expresen grados de negatividad (Aboud, 1988).

Pese a las limitaciones de la técnica que ahora son conocidas, durante un buen tiempo se siguió utilizando aunque con algunas modificaciones que buscaban darle un toque más realista a las muñecas utilizadas (Katz y Zalk, 1978; Milner, 1973).

La necesidad de ofrecer al niño más opciones de respuesta que las que la técnica de elección forzada permite fue la base para el desarrollo de instrumentos como el PRAM (*Preschool Racial Attitude Measure*) creado por Williams y Robertson (1967). En esta técnica, el sujeto debe adscribir adjetivos positivos y negativos a distintas personas negras y blancas representadas en fotografías. Por ejemplo, después de mostrarle al participante la foto de una niña negra y una blanca, el entrevistador expresa algo como lo siguiente: *Aquí tienes dos niñas. Una de ellas es una niña fea. A la gente no le gusta verla. ¿Cuál es la niña fea?* En el análisis de las respuestas de los niños, se considera que si asocia los adjetivos positivos a los blancos y los negativos a los negros, se entiende como prejuicio contra los negros (o contra los blancos si ocurre el proceso opuesto).

Vemos como con el PRAM se busca diversificar el tipo de respuestas que los niños pueden ofrecer, ya no es una simple respuesta diádica del tipo “X” o “Y”, sino que ahora hay una multiplicidad de respuestas posibles representadas por los adjetivos. No obstante, se siguen mostrando solamente dos grupos étnicos, blancos y negros, por lo que es una incógnita la actitud de los niños ante otras minorías étnicas. Aquí cabe señalar el contexto histórico-social donde se desarrollaron estas técnicas. Estamos hablando de la sociedad norteamericana de los años sesenta, convulsionada por conflictos interétnicos, particularmente entre negros y blancos, que sin duda alguna orientaba la investigación en ese sentido, además que la presencia de otras minorías étnicas en la sociedad era todavía *discreta*.

Unos años después, Williams, Best, Boswell, Mattson y Graves (1975), desarrollan el PRAM II, versión corregida y aumentada del PRAM. En este nuevo instrumento se mejoró la calidad artística de los estímulos presentados, como el color del pelo; no obstante, el procedimiento de asignación de adjetivos permanece igual, aunque la forma de puntuar las respuestas cambia. Las respuestas se puntúan según una escala de 0 a 12, donde una puntuación mayor significa una tendencia pro-blanco y una menor pro-negro. Es interesante que aquí se acepta la posibilidad de que no exista ninguna tendencia que favorezca a ningún sujeto representado en la foto, así se interpretan las puntuaciones de 6. Aunque el PRAM es ambas versiones significa cierto progreso en la forma de evaluar las actitudes en relación a las limitaciones de la *Técnica de las Muñecas* las opciones de respuesta de los niños sobre los estímulos étnicos presentados sigue siendo muy restringida.

Esta misma limitación la encontramos en la Prueba Proyectiva de Prejuicio (*Projective Prejudice Test*) diseñada por Katz y Zalk (1978). Aquí, el enfoque continúa estando en niños blancos y negros como grupos étnicos únicos aunque la evaluación de las actitudes prejuiciadas es de manera más indirecta. Además hay que hacer notar que este test puede utilizarse para evaluar no solo el prejuicio *racial* sino también de género. La prueba consiste en 55 diapositivas que muestran niños en situaciones ambiguas en la escuela. Algunas muestran niños del mismo género y *raza* que el participante y otras muestran niños de la misma *raza* pero de distinto género. El participante recibe una descripción verbal de la situación que muestran las diapositivas y se le pregunta cual niño recibirá una recompensa (por ejemplo ganar un trofeo) o cual fue el iniciador de un evento negativo (por ejemplo quien



inició una pelea). Se considera sesgo pro-blanco si el niño atribuye más eventos positivos al niño blanco y sesgo anti-negro si atribuye más eventos negativos al negro. Se supone que las respuestas a esta prueba serían un indicador de las actitudes de los niños hacia los demás en el mundo real (es decir *proyectarían sus prejuicios*).

Zuckermann, Singer y Singer (1980) utilizaron una metodología basada en gran parte en la *Prueba Proyectiva de Prejuicio* para analizar el efecto de la televisión como agente socializador en 150 niños de tercero, cuarto y quinto grados en Estados Unidos. Estos autores evaluaron las actitudes tanto *raciales* como de género según los hábitos de la familia de ver ciertos programas televisivos. Utilizando un análisis de regresión múltiple, los autores concluyeron que la preferencia de los niños y sus padres por ver ciertos programas de televisión, es un factor que puede predecir el prejuicio *racial* y de género en los niños.

Un instrumento más en la medición del prejuicio desarrollado por Doyle y Aboud (1995), es la *Medida de Respuestas Múltiples de Actitudes Raciales (Multiresponse Racial Attitude Measure)*. En él se utilizan una serie de atributos tanto positivos como negativos que pueden ser adscritos por igual a distintos grupos étnicos. A través del MRA (por sus siglas en inglés) se puede evaluar a varios grupos étnicos a la vez adscribiendo rasgos positivos o negativos o una combinación de ambos a los distintos grupos. Por ejemplo en un trabajo con 88 niños blancos canadienses, Aboud y Doyle (1996) utilizaron el MRA para evaluar el nivel de prejuicio hacia 3 grupos étnicos distintos: negros, blancos y chinos. El procedimiento requería que los niños colocaran tarjetas que describían aspectos positivos (por ejemplo *jugar limpio*) o negativos (*ser mandón*) en las cajitas que correspondían a cada uno de los niños evaluados (negros, blancos, chinos). Los autores balancearon los atributos positivos y negativos al ofrecer el mismo número de tarjetas para cada sujeto evaluado, de esta forma un mismo atributo (positivo o negativo) podía ser colocado en una, dos o las tres cajitas a la vez. Los resultados mostraron que los niños son capaces de atribuir de forma combinada atributos tanto positivos como negativos cuando se les da la oportunidad de hacerlo, es decir cuando sus opciones no están restringidas.

Otros procedimientos que han sido ampliamente utilizados son las llamadas *Escalas Continuas de Evaluación (Continuous Rating Scales)* que de igual manera

facilitan la expresión de múltiples respuestas, en vez de dos respuestas alternativas, a lo largo de una dimensión positiva-negativa. En esta técnica (basada en parte en las escalas de distancia social que ya desde los años treinta planteaba el sociólogo Emory S. Bogardus) se les pregunta a los niños el grado en que aceptarían a una persona en relación a distintas dimensiones (como compañeros de clase, de juego, amigos, vecinos, etc.). Estas medidas le permiten al niño evaluar a cada miembro étnico separadamente al colocarlo en la escala. Dichos procedimientos han sido utilizados por diversos autores (Aboud, 1977; Aboud y Mitchell, 1977; Verna, 1981, entre otros).

Si bien las escalas ofrecen la posibilidad de analizar las respuestas de los niños de manera gradual dentro de un parámetro positivo-negativo y pueden ser aplicables a tantos grupos étnicos como se desee, el hecho de que, al igual que los métodos antes citados, son medidas de evaluación directas puede provocar que las respuestas de los niños se encuentren restringidas por razones referidas como *deseabilidad social*, esto es, la posibilidad de que el niño sea sensible a las expectativas del entrevistador o a lo inapropiado que puede ser externar opiniones étnicas en determinados contextos sociales que pueden juzgar dichas opiniones como *políticamente incorrectas* especialmente en los niños mayores (Katz, Sohn y Zalk, 1975).

En cuanto al concepto de *deseabilidad social* algunos autores (Augoustinos y Rosewarne, 2001; Augoustinos y Walker, 1995; Devine, 1989, Devine, Plant y Blair, 2001) proponen tanto un modelo teórico como un acercamiento metodológico que separa el conocimiento de los estereotipos culturales y las creencias propias de los individuos. Si bien este no es el espacio para profundizar en dichos planteamientos, vale la pena mencionar que, según Devine, las respuestas poco prejuiciadas requieren la inhibición activa de los estereotipos que han sido aprendidos durante la infancia, los cuales van siendo revestidos de creencias y valores igualitarios que se aprenden a medida que se van adquiriendo nuevas capacidades cognitivas. Augoustinos y Rosewarne (2001) sostienen que esta propuesta es una buena alternativa para explicar los altos niveles de prejuicio encontrados entre los niños de 5-7 años y su posterior disminución. En este sentido, la *deseabilidad social* podría reflejar dicho conocimiento de los estereotipos aunque no necesariamente reflejaría las creencias personales de los individuos.

Los métodos y técnicas presentados en este espacio son los que consideramos más representativos en el estudio de las actitudes étnicas. Como hemos visto, la gran mayoría se refieren a actitudes prejuiciadas, algunas usan medidas que infieren el rechazo a partir de las preferencias (*Técnica de las Muñecas*), otras buscan su diferenciación a partir de medidas separadas que, sin embargo, siguen siendo métodos de elección forzada (PRAM, PRAM II) aún cuando las medidas intentan ser indirectas (*Prueba Proyectiva de Prejuicio*). Incluso otras multiplican las posibilidades de respuesta en los niños y los estímulos a evaluar (MRA) y ofrecen técnicas que permiten conocer las actitudes de los niños de una manera gradual (*Escalas Continuas de Evaluación*). No obstante, el común denominador es que son procedimientos estandarizados que privilegian el tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos debido, en parte, a lo extenso de las muestras con las que trabajan.

Si bien los procedimientos cuantitativos proporcionan una amplia perspectiva del curso que siguen las actitudes étnicas en las relaciones entre los distintos grupos humanos, no permiten profundizar en los aspectos cualitativos de las actitudes étnicas subyacentes en las conductas de las personas. En este sentido, el uso de métodos cualitativos en el estudio de los distintos componentes de la identidad étnica, incluyendo a las actitudes, ha probado ser un método ideal para conocer las sutilezas implícitas en las respuestas y justificaciones de los niños. La utilización de entrevistas semiestructuradas ha sido frecuente en trabajos recientes sobre todo en España, como ya se señaló en el apartado referente a los métodos de estudio de la categorización étnica.

La entrevista clínica de corte piagetiano permite ir más allá de la respuesta inicial de los niños para indagar sobre su comprensión de los fenómenos sociales como la manifestación de actitudes étnicas. Los niños (y los adultos) pueden preferir o rechazar a alguien por múltiples razones y en distintas situaciones sociales. En muchos casos la preferencia o el rechazo puede referirse hacia una persona en particular o puede ser generalizada al grupo étnico al que dicha figura pertenece. O bien puede sentirse una preferencia clara hacia un grupo y, sin embargo, no rechazar a ningún otro bajo determinadas circunstancias. Con relación a esto último vale la pena mencionar el estudio que llevamos a cabo con niños inmigrantes latinoamericanos en España (Gómez, 2005) quienes en una de las tareas debían indicar su preferencia o rechazo por distintos grupos étnicos. De forma

sorprendente, los niños mayores (10-11 años) se rehusaron mayoritariamente a rechazar a algún grupo étnico. Esto podría ser interpretado como efecto de la deseabilidad social antes mencionada, sin embargo, al explorar en las razones que argumentaban los niños para no rechazar a nadie, se encontraron argumentos que apelaban a la igualdad y la justicia social, lo cual iba en sintonía con un desarrollo cognitivo más complejo en comparación con los niños menores.

Vemos, entonces, cómo la entrevista individual proporciona información muy particular que nos muestra con mayor nitidez y complejidad el pensamiento de los niños. Pese al coste de tiempo de este método consideramos que ofrece no solo una perspectiva complementaria útil para métodos cuantitativos, sino que en sí mismo es un instrumento que aporta una visión más fiel del pensamiento de los individuos respecto a los diversos grupos humanos.

Justamente uno de tales grupos humanos en que se enfoca nuestro estudio es el que se refiere a los inmigrantes y en particular a los niños inmigrantes o, en palabras de Suárez-Orozco (2001b) a los *niños de la inmigración*. Cuáles son las condiciones que motivan a emigrar del país de origen, qué diferencias hay entre los inmigrantes, qué factores psicosociales entran en juego al encontrarse con la nueva cultura y cómo se refleja todo ello en el desarrollo de la identidad étnica, serán temas a los que nos referiremos en el siguiente capítulo.

## Capítulo 3

### La experiencia de moverse de un sitio a otro: *los hijos de la inmigración*

Enciendes el televisor un día cualquiera y te llama la atención una noticia que, pese a que se ha convertido en habitual en los últimos años, no deja de ser menos estremecedora: un grupo de personas ha muerto en el desierto de Arizona a causa de deshidratación e insolación en su intento de cruzar la frontera hacia los Estados Unidos. La gran mayoría eran ciudadanos mexicanos y de diversos países de Centroamérica. Ésta trágica historia se repite constantemente en diferentes latitudes y con distintos personajes: bien en el estrecho que separa el extremo sur de la Florida de los países caribeños, o bien en el que separa el norte de África con el sur de Europa. En estos casos, y muchos otros, tenemos a una multitud de personas dispuestas a jugarse la vida bajo la promesa de mejores oportunidades para vivir ésta de manera más digna.

La movilidad de grandes grupos de personas no es, desde luego, algo reciente ni mucho menos. De hecho, los grandes desplazamientos humanos han tenido lugar a lo largo y ancho del globo a través de la historia de la humanidad. Desde las grandes glaciaciones que unieron Asia y Norteamérica, y la transformación de las formas de vida primitiva de los primeros grupos humanos, quienes, de ser cazadores y recolectores nómadas, pasaron a una forma de organización social más estable gracias al descubrimiento de la agricultura, las personas han buscado desde siempre entornos más favorables para su supervivencia y desarrollo.

En este capítulo queremos reflexionar respecto a las motivaciones, el origen, el destino y las formas que ha adoptado la migración de los grupos humanos. Comenzaremos haciendo una breve reseña histórica de los movimientos migratorios masivos buscando conocer el perfil del migrante, las causas que le orillan a abandonar su lugar de nacimiento, así como los países que han sido referentes históricamente en cuanto a la recepción de los inmigrantes. Diferenciaremos conceptualmente al inmigrante de otros términos relacionados como *migrante* y *refugiado* y analizaremos cómo fenómenos contemporáneos como la globalización económica han incidido sobre los flujos migratorios.

Posteriormente, nos enfocaremos en las migraciones hacia los Estados Unidos, poniendo especial énfasis en el caso de los inmigrantes latinoamericanos en general y de ascendencia mexicana en particular. Nos referiremos al caso concreto de este colectivo en el estado de Tejas ya que esto conforma el contexto socio-histórico inmediato de los participantes en nuestro estudio. Hablaremos de los aspectos psicosociales que afectan a las familias inmigrantes y sus hijos, a la construcción de una identidad que les permite “navegar” tanto en la cultura de origen como en la receptora, así como las estrategias y actitudes de aculturación que manifiestan.

Además, compararemos sucintamente la política y filosofía migratorias de algunos países del llamado *Primer Mundo* con las condiciones que prevalecen en los Estados Unidos a este respecto.

Finalmente, expondremos el vínculo entre inmigración, aculturación e identidad étnica, en el caso de los niños inmigrantes, al interior de un concepto que hemos denominado *la doble perspectiva evolutiva*.

### **3.1. Los flujos migratorios**

Si bien, según hemos señalado antes, las migraciones humanas se remontan a la historia misma de la humanidad, en este espacio nos enfocaremos en algunas de las migraciones recientes, es decir, aquellas que se refieren a los desplazamientos humanos ocurridos durante los últimos 200 años a través de grandes movimientos culturales, económicos, geográficos y políticos. En primera instancia, podríamos hablar de una forma de migración que tuvo lugar al interior de diversos países europeos como resultado del desarrollo de la Revolución Industrial desde mediados del siglo XVIII hasta principios del XIX. Tal es el caso del así llamado *éxodo rural* (James, 2001), es decir, el desplazamiento masivo de habitantes desde el medio rural al urbano. Dado que el antiguo modelo económico, que, basado en el trabajo manual, fue reemplazado por otro caracterizado por las innovaciones tecnológicas que favorecieron incrementos en la capacidad de producción al simplificarse tareas otrora complejas que eran susceptibles de ser efectuadas por cualquier obrero sin tener que ser mano de obra calificada, el *éxodo rural* fue una consecuencia previsible.

Este hecho marcó un hito no sólo en el desarrollo económico, político, social y tecnológico de los países de la Europa Continental sino también en el demográfico ya que dio lugar al mayor proceso migratorio humano de la historia, que, de hecho, no ha terminado aún. El ya referido éxodo rural implicó la movilización de millones de campesinos hacia las zonas urbanas, propiciando el crecimiento desordenado de grandes ciudades, lo cual generó pobreza y desigualdades sociales extremas y fue uno de los factores determinantes de la gran emigración europea a principios del S. XX. Durante casi siglo y medio, millones de europeos pobres emigraron principalmente hacia los países de América y hacia Australia gestándose así las grandes migraciones internacionales contemporáneas (James, 2001).

El éxodo rural también se presentó años más tarde en los llamados países del *Tercer Mundo*, quienes a través del tiempo vieron crecer su población urbana de forma desproporcionada, lo cual está avalado por el hecho notorio de que algunas de las ciudades más pobladas del planeta se encuentran en estos países (por ej. la Ciudad de México o Bombay). La sobrepoblación y desigualdad económica que surgieron en las ciudades del *Tercer Mundo*, propiciaron desde mediados de los años 50 del siglo XX, la emigración hacia Estados Unidos, Canadá, Europa, Japón y Australia, principalmente.

Así entonces, la Revolución Industrial vino a dar un giro completo a las formas de relación entre los grupos humanos en prácticamente todos los ámbitos.

Sin embargo, a lo largo de la historia han ocurrido otro tipo de hechos que de igual forma han provocado la movilización de personas aún de manera forzada. Nos referimos aquí a los desplazamientos provocados por las grandes conflagraciones mundiales. Europa ha tenido sin duda una historia muy particular en cuanto a grandes movilizaciones humanas. Su interminable serie de guerras y revoluciones a lo largo del S. XIX, además de las dos guerras mundiales en el siglo XX, propició éxodos masivos a lo largo y ancho de su territorio ya sea para delimitar los alcances de los nuevos estados-nación o para buscar la repatriación de aquellos desplazados por la guerra. En este contexto, surge una figura particular de migrante: el refugiado.

Después de la segunda guerra mundial se estima que alrededor de 60 millones de civiles fueron desplazados de una manera u otra incluyendo la expulsión de más de 12 millones de alemanes de los territorios ocupados, quienes se convirtieron en

el mayor grupo humano de la historia en ser transferido (Sassen, 1999). El mundo nunca había experimentado lo que pasó después de las dos grandes guerras. Estados completos fueron eliminados por parte de aquellos que resultaron victoriosos. El mundo conocido fue transformado y con ello los límites entre etnicidad y ciudadanía. No obstante, años más tarde la historia pasaría factura a dichas movilizaciones forzadas como ha quedado patente en los conflictos inter-étnicos que dejaron millares de muertos tanto en los Balcanes como en algunas de las antiguas repúblicas soviéticas después de la caída del muro de Berlín.

Por su parte, los Estados Unidos, otro de los actores del *Primer Mundo* también han producido su propio flujo de refugiados a través de sus acciones militares: Indochina en los años 60 y 70 y Centroamérica en los 80 son dos ejemplos de lo anterior. Pese a que los desplazamientos resultantes son menores en comparación a los de Europa, Estados Unidos ha tenido que encarar las consecuencias al tener que admitir una porción de tales refugiados y reconocer sus reclamos (Sassen, 1999).

Vemos entonces que las razones para cambiar de lugar de residencia pueden ser diversas: pueden derivarse de motivos económicos (asociados a cambios tecnológicos), ser el resultado de decisiones políticas, o estar vinculadas a acciones militares o persecuciones de índole político, entre otras.

La diversidad de los colectivos que se desplazan de un sitio a otro ha sido planteada por algunos autores (Arzubiaga, Noguero y Sullivan, 2009; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco, 2001a, 2001b). Así, por ejemplo, Arzubiaga et al. (2009) proponen el concepto de *in/migrante* para dar cuenta de todas las posibilidades presentes en los distintos estatus migratorios de las personas, o de sus descendientes, que han decidido, o han sido forzados a, dejar su tierra natal para aventurarse en una ajena. Las autoras clasifican a los que ellas denominan *in/migrantes* de la siguiente forma: por un lado estarían los *inmigrantes*, quienes son el colectivo de personas que se mudan a otro país buscando la residencia permanente. Por otro lado están los *migrantes*, quienes son aquellas personas que se mudan a otro país en busca de trabajo itinerante<sup>8</sup>. Finalmente,

---

<sup>8</sup> Un claro ejemplo de esto es el llamado "Programa Bracero" que entre 1942 y 1964 movilizó a más de cinco millones de trabajadores agrícolas mexicanos de los estados norteros del país hacia los Estados Unidos. Estos "braceros" (en



identifican a los *refugiados*, quienes por razones de diversa índole (política, social, militar, étnica, ideológica, religiosa) se ven forzados a buscar asilo en otro país convirtiéndose así en *inmigrantes involuntarios*.

No obstante, estas investigadoras nos advierten que dicha clasificación no es rígida ni mucho menos, sino que, por el contrario, suele haber una constante movilidad entre el estatus de unos y otros. Así, el migrante puede devenir inmigrante y viceversa.

En una línea próxima, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001a) enfocan su análisis en los aspectos psicosociales que rodean a los migrantes. Estos autores diferencian entre los inmigrantes y los refugiados políticos pues ambos colectivos responden a una realidad psicosocial muy distinta que se refleja en su capacidad, o no, para adaptarse a las formas que exige el país receptor y a la creación de un entorno que ayude a preservar la cultura original. Entre los distintos aspectos que estos autores analizan, y que abordaremos en mayor profundidad posteriormente, encontramos la angustia por la separación familiar debido a las condiciones de la inmigración. Tal es el caso de los que denominan *migrantes nómadas*, quienes debido a la búsqueda de empleo se trasladan constantemente de un sitio a otro, con las complicaciones que ello representa para el grupo familiar, o bien a los llamados *inmigrantes ilegales* en torno a los cuáles se han generado toda una serie de mitos a los que nos referiremos más adelante.

Un fenómeno que ha tenido lugar a la vuelta del milenio es la llamada *globalización*. El advenimiento de la economía global, tema largamente debatido y generador de reacciones tanto a favor como en contra, involucra la extensión, intensificación y aceleración del flujo de personas, productos e ideas que han venido a redefinir el mundo (Hopkins, 2006). A nivel social, la tendencia globalizadora ha transformado las relaciones al interior y entre los estados y sociedades a lo largo y ancho del planeta. Un efecto de lo anterior es la migración transnacional: cada año millones de personas se desplazan a sitios distintos a aquel que los vio nacer. Tal

---

alusión a la demanda de "brazos" que trabajaran los campos agrícolas de EE.UU.), convirtieron a la agricultura estadounidense en la más rentable y avanzada de todo el planeta. No obstante, los beneficios económicos para los trabajadores mexicanos fueron mínimos y en algunos casos, aún hoy en día tales beneficios se encuentran bajo litigio en las cortes de los Estados Unidos. Para más información se puede visitar el siguiente enlace:  
<http://www.farmworkers.org/pbracero.htm>

movilidad ha provocado un mundo tan interconectado, tan integrado, que ha dado lugar, en palabras de Friedman (2006), a que éste sea *de nuevo plano*. Este concepto implica el surgimiento de mercados e individuos transculturales en constante movimiento capaces de desarrollarse en cualquier sitio, por lo que las diferencias y el arraigo cultural tienden a desaparecer (a “aplanarse” en términos de Friedman).

Sin embargo, esta visión del mundo es cuestionada por De Blij (2009) para quien esta movilización es aparente o temporal. Para este autor, la recomposición del mundo entre lo esencial y lo periférico, así como las férreas y en algunos casos eugenésicas obstrucciones a la migración, han propiciado que menos del 3% de los millones de desplazados vivan permanentemente en un lugar diferente a aquel en el que nacieron.

Desde una perspectiva similar, Harold James (2001) señala que la creciente interconexión económica implícita en el movimiento globalizador, que ha propiciado una profunda revolución política y social, tiene características cíclicas. Admite que el concepto de estado-nación, que se constituyó en la fuerza rectora en los últimos doscientos años, tiende a disolverse bajo la presión de un proceso que busca la integración más allá de las fronteras nacionales<sup>9</sup>. No obstante, este autor nos llama la atención respecto al carácter transitorio de este proceso. James sostiene que el mismo obedece a un movimiento pendular ya que, según reflexiona, históricamente ya han existido comunidades internacionales altamente integradas y desarrolladas las cuales, sin embargo, se han disuelto bajo la presión de eventos inesperados. Para este autor, por tanto, el empuje globalizador actual está destinado a disolverse lo cual repercutirá, entre otras cosas, en nuevas formas de relación entre los grupos humanos.

El vínculo entre las tendencias globalizadoras actuales y los patrones migratorios es, asimismo, planteado por Suárez-Orozco (2001a) quién identifica tres ámbitos que expresan dichas tendencias: nuevas tecnologías de comunicación e información, el advenimiento de mercados globales, lo cual implicará la adquisición de habilidades y conocimiento post-nacional (es decir, que trascienda las fronteras

---

<sup>9</sup> Podemos citar el caso de la Comunidad Económica Europea a este respecto y, más recientemente, la creación del Tratado de Libre Comercio suscrito entre Canadá, Estados Unidos y México a principios de los años 90.

nacionales) y niveles de inmigración y desplazamientos sin precedentes. Para Suárez-Orozco, la globalización tiene un efecto no solo sobre la inmigración como fenómeno social sino sobre el ámbito psicosocial de sus actores: el colectivo de inmigrantes.

El análisis de este autor se enfoca en las minorías étnicas inmigrantes, señalando que la posibilidad de que dicho colectivo se integre a esta tendencia globalizadora depende de la educación. Para Suárez-Orozco, las propuestas educativas de cara a las minorías inmigrantes más desfavorecidas son insuficientes, por lo que dichas minorías parecen estar condenadas a permanecer al margen del supuesto progreso que la globalización trae consigo al no poder acceder a las habilidades y conocimientos requeridos para ello. Al mismo tiempo, no anticipa una disminución en los patrones migratorios ya que, a decir suyo, el empuje del mundo globalizado ha aumentado la brecha entre los países pobres y los ricos y la desigualdad social al interior de estos. Así, el fenómeno globalizador estaría generando una *nueva inmigración* (Suárez-Orozco, 2001a) más heterogénea pero perfectamente delimitada en cuanto a sus orígenes y recursos o capital social. Esta *nueva inmigración* se refiere por igual a personas altamente cualificadas, quienes en muchos casos sobrepasan el nivel profesional de los mismos nativos, capaces de acceder a empleos altamente especializados (y remunerados) y también a un número creciente de inmigrantes que cuentan con habilidades y recursos mínimos para sobrevivir en un mundo al que difícilmente se podrán integrar. En el caso concreto de los Estados Unidos, que es el ámbito de trabajo de la mayoría de estudios de este investigador, estos últimos inmigrantes son en su gran mayoría de origen latinoamericano.

Los descendientes de estos inmigrantes, es decir, los *hijos de la inmigración* (Suárez-Orozco, 2001a) tendrán destinos diversos: aquellos provenientes de familias “educadas”, en el sentido que la cultura dominante le da al término<sup>10</sup>, encontrarán sitio en el exitoso tren globalizador; en contraste, la mayoría proveniente de familias con escaso capital social engrosarán las filas de empleados del sector de servicios en la sociedad. Son estos últimos quienes comprenden la

---

<sup>10</sup> En el discurso estadounidense *ser educado* implica estar en posesión de un título académico. Entre más títulos se posean, más educado se es. Lo anterior tiene una clara connotación academicista a diferencia de algunos países latinoamericanos como México, donde *ser educado* tiene una connotación de carácter moral más cercana a la urbanidad.

población escolar de instituciones deficientes en cuanto a recursos materiales, administrativos y humanos y quienes suelen vivir en barriadas peligrosas y marginadas que ofrecen muy pocas posibilidades de integración social en el contexto estadounidense. Es justamente en este colectivo en quien se enfoca nuestro estudio. Pero antes de pasar a analizar el proceso psicosocial de las familias inmigrantes y sus hijos hagamos un recorrido histórico de los distintos procesos migratorios que han tenido lugar en los Estados Unidos.

### **3.2. Migraciones hacia los Estados Unidos**

Uno de los lugares comunes en la cultura norteamericana es la afirmación de que los Estados Unidos es una *tierra de inmigrantes* o bien de que es *el país de las oportunidades*. Lo primero alude a la formación de dicho país bajo el contexto de un crisol multiétnico representado por personas de orígenes diversos quienes, de manera más o menos voluntaria, eligieron este país como destino. Desde luego que la parte que la historia oficial no enfatiza es la invisibilidad de aquellos grupos étnicos que o bien nunca fueron inmigrantes o se vieron obligados a serlo como es el caso de los nativos americanos, los negros Africanos o, en épocas más recientes, los grupos de mexicanos que habitaban los estados fronterizos de México.

Lo segundo se refiere a las amplias posibilidades de desarrollo, sobre todo económico, que los Estados Unidos ofrece a quienes estén dispuestos a creer en el llamado *sueño americano*. No obstante, la historia nos demuestra que las oportunidades no han sido, ni son, iguales para todos. En un país que se jacta de su modelo democrático no todas las personas son iguales, o, en todo caso, para ponerlo en términos de Sassen (1999) hay quienes son *invitados* y quienes son *extranjeros*<sup>11</sup>. Este matiz tiene importantes repercusiones que abordaremos más adelante.

A lo largo de su historia, los Estados Unidos han sido receptores de millones de personas provenientes desde prácticamente todos los rincones del mundo. Por lo general, se distinguen tres *oleadas migratorias* en la historia moderna de los Estados Unidos (Tseng y Lesaux, 2008).

---

<sup>11</sup> El término original en inglés es *Alien*, que aquí traducimos como *extranjero*. *Alien*, en Estados Unidos igual se refiere al residente que no ha accedido a la ciudadanía por naturalización o bien a una criatura del espacio exterior.

### 3.2.1. Los inmigrantes colonizadores

La primera oleada inmigrante tuvo lugar aproximadamente desde mediados del siglo XVII hasta los años que siguieron a la guerra de independencia de Inglaterra (1775-1783), aunque, de hecho, las disputas territoriales y la carrera colonizadora por parte de las potencias europeas en América ocurrieron casi inmediatamente después de la llegada de Cristóbal Colón al Continente Americano. A lo largo de este extenso periodo de tiempo se llevaron a cabo diversos asentamientos europeos en las nacientes colonias del noreste americano. Si bien los ingleses ocuparon la mayor parte del norte de las colonias (el territorio conocido como Nueva Inglaterra), las llamadas colonias intermedias (Nueva York, Nueva Jersey, Pennsylvania y Delaware) fueron pobladas por suecos, ingleses, holandeses, alemanes y africanos, siendo, estos últimos, los primeros inmigrantes involuntarios en el Continente Americano. Por su parte, las colonias del sur (Maryland, las Carolinas y Georgia) recibieron a miles de ingleses que huían de la persecución religiosa en Inglaterra, así como a suizos, alemanes, escoceses y franceses protestantes. Además, debido a las formas de producción basadas en el desarrollo de la agricultura, un buen número de esclavos africanos fueron traídos a ésta región (García, Ogle, Risinger, Stevos y Jordan, 2003).

En los años posteriores a la guerra de independencia, el naciente estado americano se dio a la tarea de expandir sus fronteras, labor que continuó a lo largo del siglo XIX y parte del XX. Para ello, utilizó diversas estrategias en nombre del autoproclamado *destino manifiesto*<sup>12</sup> que les otorgaba el *derecho divino* de extender su civilización por el Continente Americano (Roark et al., 2002). Entre dichas estrategias se cuentan transacciones comerciales con otros estados colonizadores, Francia, Inglaterra y España principalmente, así como acciones armadas cuyas consecuencias fueron el virtual exterminio de los Nativos Americanos y la anexión de vastos territorios pertenecientes a México (Nugent, 2008). Estas acciones a la vez que favorecieron el crecimiento de la población de ascendencia europea en las nuevas tierras, dieron origen a lo que Ogbu (1978) denomina *minorías involuntarias*, es decir, los descendientes de grupos de personas que contra sus deseos se encuentran bajo la jurisdicción de los Estados Unidos como es el caso, ya

---

<sup>12</sup> *Destino manifiesto* es un término que se usó en el siglo XIX para designar la creencia de que los Estados Unidos estaban destinados a extender sus fronteras a lo largo del continente, desde el Océano Atlántico al Pacífico.

mencionado, de los esclavos africanos, los Nativos Americanos y los mexicanos que poblaban los estados norteros de México. Tejas es uno de tales estados.

### **3.2.2. Los inmigrantes “seleccionados”**

La segunda oleada se produjo desde finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX y tuvo su origen en Europa. Las hambrunas dejadas por los conflictos armados y la promesa de riquezas en el Nuevo Mundo atrajeron a millones de ciudadanos europeos a la *tierra prometida*. Hasta 1880, tres cuartas partes de los inmigrantes, a menudo llamados *viejos inmigrantes*, llegaron de las Islas Británicas, Alemania y Escandinavia, de entre ellos, los irlandeses y los alemanes comprendían los grupos más grandes. No obstante, en las décadas siguientes el patrón migratorio comenzó a cambiar lentamente de manera que el mosaico étnico comenzó a hacerse cada vez más heterogéneo (Birman, 2004). Alrededor de 1890, empezaron a llegar los ciudadanos del sur y este de Europa (Italia, Polonia, Rusia, Grecia, Turquía, del Imperio Austro-Húngaro y de Siria). La gran mayoría de estos inmigrantes permanecieron en el Noreste del país, aunque muchos otros se instalaron en otras ciudades a lo largo de la nación donde en un tiempo muy breve superaron numéricamente a los blancos nativos (Nash et al., 1990).

Cabe señalar que dadas las características de los modelos de producción, iniciados años atrás por la Revolución Industrial, y al desarrollo de las grandes urbes norteamericanas, la mayoría de estos inmigrantes se integró a empleos en fábricas o en la construcción, posiciones que no requerían de habilidades especializadas. Otros se desplazaron hacia el sur, especialmente alemanes y checos, los cuales, contribuyeron al desarrollo de la agricultura<sup>13</sup>. La importancia de esta oleada de inmigrantes europeos se refleja en la creación de una narrativa que explica el origen de Estados Unidos como país y crea el mito del *paradigma migratorio*, es decir, el parámetro con el que se pretende medir a los inmigrantes posteriores (la lógica pareciera ser: *si ellos pudieron integrarse cualquiera puede hacerlo*). Sin embargo, como señala Suárez-Orozco (2001b), dicho paradigma no parece aplicar o explicar el arribo de millones de personas, provenientes principalmente de Latinoamérica (en

---

<sup>13</sup> Hoy en día aún existen importantes asentamientos alemanes y checos en Tejas, especialmente en las planicies. Los descendientes de dichos inmigrantes han tratado de preservar algunas de sus características étnicas como la lengua, la comida o la música aunque se consideran a sí mismos americanos.

especial de México y Centroamérica), a partir de los años 80 y hasta los tiempos recientes.

### **3.2.3. La nueva inmigración**

La política estadounidense de principios del siglo XX, altamente eugenésica y basada en el origen nacional de los inmigrantes, favoreció claramente a los europeos del este y Canadá. Sin embargo, el Acta de Inmigración promovida por Lyndon B. Johnson en 1965, representó un giro en dicha política lo cual impulsó la tercera ola migratoria desde una variedad más amplia de países (Nash et al., 1990). Varios factores contribuyeron a ello. Por ejemplo, el deterioro económico y las crisis políticas en Latinoamérica propiciaron desplazamientos masivos desde ésta región del mundo hacia los Estados Unidos. En particular, las guerras en Centroamérica (donde los intereses estadounidenses jugaron un papel fundamental) de los años 80 multiplicaron el número de salvadoreños, guatemaltecos y nicaragüenses que buscaron asilo político. De la misma forma, la aventura militar norteamericana en Indochina propició que a partir de 1975, los Estados Unidos aceptaran más de medio millón de refugiados vietnamitas (Nugent, 2008). En 1980, más de 160,000 arribaron. Ese mismo año la cifra total de inmigrantes fue de 880,000, la más alta en 60 años. Obviamente, estos datos se refieren a la inmigración *legal*, es decir, a aquellos ciudadanos que recibieron la autorización del gobierno estadounidense para residir en su territorio y, eventualmente, convertirse en ciudadanos. Sin embargo, las crisis económicas y sociales, muchas veces propiciadas por las medidas económicas tomadas por el gobierno de Estados Unidos en Latinoamérica (Galeano, 1984) propiciaron la movilización de millones de personas desde distintos puntos del área (en su gran mayoría provenientes de México), quienes, bajo la promesa de un mejor futuro, se aventuraron a cruzar ríos y desiertos buscando hacer realidad en sus vidas ese *sueño americano* de prosperidad y bienestar.

El empuje de este nuevo flujo migratorio obligó a que el Congreso Norteamericano aprobara el Acta para la Reforma y Control de la Inmigración en 1986 que, a la vez que buscaba frenar la inmigración *ilegal*, ofrecía amnistía a los extranjeros que hubiesen vivido en los Estados Unidos a partir de 1982 (Nash et al. 1990). Si bien cientos de miles se acogieron al programa de amnistía, este tuvo menos impacto del esperado. Muchos otros, motivados por el miedo a la

deportación, por desconfianza en las autoridades, por desconocimiento o por no cumplir con las condiciones propuestas declinaron solicitar amnistía aceptando vivir “a la sombra” de la sociedad y con el riesgo constante de ser deportados. Esta situación ha tenido un impacto importante en la composición de muchos grupos familiares de origen latino así como en los factores psicosociales que determinan las formas de relación de sus miembros entre sí y con otros grupos sociales. Este tópico, central en nuestro trabajo será analizado posteriormente.

Para concluir este apartado agregaríamos que, en años más recientes, el patrón migratorio hacia los Estados Unidos ha sufrido algunos cambios. Por una parte, el endurecimiento de la política migratoria por parte del gobierno norteamericano, que le ha llevado a tomar medidas tan extremas como la virtual militarización de su frontera con México o la construcción de un muro fronterizo bajo el argumento de controlar no solo la inmigración *ilegal*, sino el flujo del tráfico de drogas en su territorio, ha hecho más peligroso el cruce de los inmigrantes sin documentos pero no ha reducido considerablemente su flujo<sup>14</sup>.

Por otro lado, en el caso particular de México, la promulgación de la nueva *Ley de Nacionalidad*, que entró en vigor en 1998, y que garantiza la conservación de la ciudadanía mexicana pese a la obtención de otra ciudadanía en un país extranjero, ha promovido la integración de los inmigrantes mexicanos a la vida social de los Estados Unidos y su participación política como vía para modificar favorablemente las condiciones de vida de su grupo social.

Finalmente, un asunto que ya apuntábamos antes se refiere al impacto de la globalización económica en los flujos migratorios. Para algunos autores (Friedman, 2006; Hopkins, 2006; Suárez-Orozco, 2001a) el vínculo existente entre la tendencia globalizadora y los patrones de la migración a nivel mundial son claros. De hecho, Suárez-Orozco sostiene que la globalización está reconfigurando no solo ciudades sino países y regiones alrededor del mundo. Para él, un aspecto fundamental a estudiar es el que se refiere a las implicaciones de la globalización en la educación, y en particular, la educación de los niños inmigrantes. Sobre este tema ha trabajado

---

<sup>14</sup> Pero no solo el gobierno ha tomado medidas *antiinmigrantes*, algunos grupos extremistas como los llamados *Minutemen* se han autoproclamado defensores de la *soberanía americana*, efectuando funciones de vigilantes fronterizos.



extensamente, en especial respecto a los niños inmigrantes de Latinoamérica y sus familias, colectivo al que nos referiremos a continuación.

### 3. 3. Los inmigrantes hispanos en Estados Unidos

Hoy en día, al andar por las calles de casi cualquiera de las grandes ciudades en Estados Unidos es relativamente fácil toparse con la presencia hispana. A veces es en un barrio del este de Los Angeles, donde en murales multicolores conviven toda una serie de íconos mexicanos: la Virgen de Guadalupe (“La Virgen”), Pancho Villa, Zapata o los antiguos emperadores de la vieja Tenochtitlán. Otras veces es por los vericuetos del Harlem hispano en Nueva York donde la música de salsa y el olor a arroz frito nos recuerdan que estamos en los dominios de los portorriqueños continentales. O bien en las ciudades Tejanas donde las “washaterías”, las *fajitas*, el *rodeo* o la *Tejano Music* dan cuenta de ese sincretismo que se ha dado en llamar cultura *Tex-Mex*.

Los inmigrantes, así como su descendencia, provenientes de los países hispanoamericanos han recibido, a lo largo de su historia en Estados Unidos, varios nombres que más o menos se han utilizado de manera intercambiable: mestizos, chicanos, mexican, mexicanos, mexicoamericanos o latinos. En la actualidad el término *hispano* es de amplio uso como etiqueta autoidentificativa por parte de este colectivo. De hecho, el mismo ha sido adoptado tanto por el gobierno como por los medios masivos de comunicación para referirse a las personas hispanoparlantes en los Estados Unidos (Acosta y Winegarten, 2003). En nuestro trabajo usaremos los términos *hispano* o *latino* indistintamente para aludir a cualquier ciudadano con ascendencia étnica en algún país latinoamericano<sup>15</sup>, que resida en los Estados Unidos.

Resulta complicado determinar con exactitud el número de personas de origen hispano en Estados Unidos ya que las circunstancias socio-históricas que explican su presencia en dicho país son muy diversas: hay colectivos cuyos antepasados han vivido en sus tierras mucho antes de que estas fueran absorbidas por el país norteamericano, es decir, que nunca cruzaron la frontera, sino que, literalmente, la frontera los cruzó a ellos. También están aquellos refugiados, especialmente de

---

<sup>15</sup> La Real Academia de la Lengua Española define *latinoamericano* de la siguiente forma: “Se dice del conjunto de los países de América colonizados por naciones latinas, es decir, España, Portugal o Francia”.

Centroamérica y Cuba, que como ya referimos son el resultado de conflictos bélicos y políticos en donde los intereses norteamericanos han estado en juego. Pero sin duda que el grupo hispano más numeroso es el de los ciudadanos mexicanos quienes, ya sea como migrantes o inmigrantes (documentados o no), tienen un peso específico en la vida social, política y económica de ese país.

### **3.3.1. Algunos datos demográficos de los hispanos en EE.UU.**

Pese a las dificultades conceptuales referidas con anterioridad, el censo del año 2000 en los Estados Unidos arroja algunas cifras reveladoras. Según esta fuente, más de 35 millones de los habitantes de los Estados Unidos en el año 2000 eran de origen hispano o latino<sup>16</sup> lo que representa el 12.5 % del total de la población (*U.S. Census Bureau*, 2000). Esto situaba a este grupo, por primera vez en la historia, como la minoría étnica mayoritaria, ligeramente por encima de los afroamericanos (12.3 %). Al interior el grupo hispano, las personas de origen mexicano eran, con mucho, el grupo mayoritario, aproximadamente 20 millones de personas, es decir, el 7.3% de la población total. Más aún, según los últimos datos la *American Community Survey (ACS)*, una encuesta continua dependiente de la Oficina del Censo en los Estados Unidos que proporciona datos actualizados anualmente, en el 2007 aproximadamente 44 millones de hispanos vivían en los Estados Unidos, contra 36 millones de la segunda minoría étnica: los afroamericanos (ACS, 2007). Así, sin lugar a dudas, el grupo hispano se ha convertido en el de más rápido crecimiento en los Estados Unidos en los últimos años, siendo el colectivo mexicano el que mayor número de personas aporta.

Sin embargo, de acuerdo con Grosfoguel (2007), pese a su enorme presencia demográfica, el porcentaje de hispanos que vive por debajo del umbral de pobreza es muy superior proporcionalmente en relación a la población total de los Estados Unidos. En términos numéricos estamos hablando de más de 9 millones de personas que viven en esta condición (ACS, 2007). Un tercio del total de hispanos se encuentra desempleado y aquellos que cuentan con empleo generalmente es en el sector de servicios lo cual se explica por el bajo nivel de escolarización entre este colectivo: solamente cerca de la mitad del total de hispanos mayores de 25 años (14

---

<sup>16</sup> La Oficina del Censo separa los conceptos de *etnicidad* y *raza*. Así, un ciudadano descendiente de cualquier país latinoamericano y de habla hispana entra en la misma categoría étnica aunque fenotípicamente puede pertenecer a cualquier *raza*.

millones) contaba en el 2007 con un diploma de bachillerato, documento requerido para acceder a empleos más especializados y mejor remunerados.

### **3.3.2. Causas y condiciones de la migración hispana**

Según señalamos anteriormente, la presencia de grupos hispanos en los Estados Unidos ha sido parte de la historia de ese país y, en algunos casos, la ha antecedido como es el caso de los mexicanos, a quienes nos referiremos más adelante. Las razones que han movilizado a las personas originarias de Latinoamérica hacia los Estados Unidos son diversas pero generalmente podemos agruparlas en razones de tipo político y económico. En cuanto a las primeras, ya hemos señalado que las incursiones bélicas de los Estados Unidos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX trajeron como resultado el arribo de millones de personas en calidad de refugiados. Muchos de ellos provenían de Asia, particularmente Vietnam y Camboya, y muchos otros de Latinoamérica concretamente de Cuba<sup>17</sup> y Centroamérica.

Las causas económicas tienen directamente que ver con las condiciones sociopolíticas internas en los distintos países del área en las últimas décadas del siglo XX caracterizadas por la corrupción de los gobiernos y la desigualdad social. Sin embargo, como ha señalado Galeano (1984) la misma política exterior de los Estados Unidos en la región ha sido un factor que ha incidido directamente en la reproducción de las condiciones de pobreza en muchos países latinoamericanos, una de cuyas consecuencias es la emigración. De acuerdo con Sassen (1999), con frecuencia los países receptores de inmigrantes no son conscientes de la consecuencia de sus acciones más allá de sus fronteras al imponer condiciones económicas y políticas que sesgan las posibilidades de desarrollo de los países del *Tercer Mundo* cuyos ciudadanos se ven forzados a emigrar aún en contra de sus deseos.

En un interesante análisis, Grosfoguel (2007) plantea que el hecho de que muchos de los actuales países receptores de inmigrantes se deriven de los antiguos

---

<sup>17</sup> Las "oleadas" de inmigrantes-refugiados cubanos hacia los Estados Unidos generalmente se refieren al período inmediatamente posterior al triunfo de la Revolución en Cuba a finales de la década de los 50 y principios de los 60 y al éxodo de "Playa Mariel" en 1980. No obstante, las características socioculturales de ambos grupos eran distintas: el primero estaba compuesto principalmente por aristócratas, políticos e intelectuales opuestos al régimen, en tanto que el segundo era mucho más heterogéneo. Incluso se dice que un buen número de los llamados *Marielitos* eran ex presidiarios.

imperios coloniales no es en modo alguno casual. Grosfoguel expresa la necesidad de crear un marco teórico de análisis de las relaciones étnicas (desde una perspectiva de las relaciones de poder) entre las comunidades latinoamericanas residentes en los Estados Unidos y lo que denomina el imperio estadounidense. Este autor asume que todavía vivimos en lo que llama un sistema de *colonialidad* basado en las viejas jerarquías sociales nacidas en Europa que se reprodujeron en el momento de la independencia de las colonias, surgiendo así estados coloniales independientes en donde siguen teniendo vigencia las jerarquías etno-raciales. Así, el concepto de *colonialidad* alude a la permanencia en las sociedades modernas de rasgos de estratificación social y política, basados en el racismo y heredados del sistema de poder colonial clásico. Dicha *colonialidad* de poder también tiene sus efectos en relación con la inmigración. Así, los inmigrantes (en este caso los latinoamericanos) llegan a un entorno con características *coloniales*, en el que se perpetúan los prejuicios y en el que las relaciones de poder ya están establecidas.

Para referirse a la inmigración de origen hispano en los Estados Unidos, Suárez-Orozco (2001b) ha utilizado el concepto de *la nueva inmigración*:

*La migración en gran escala hacia los Estados Unidos procedente de México, Centroamérica y el Caribe caracteriza las principales tendencias de lo que en la actualidad académicos estadounidenses denominan 'la nueva inmigración'. (32 palabras) (pág. 4)*

Parte de esta *nueva inmigración* está debidamente contabilizada por parte de los organismos gubernamentales que se ocupan de ello. En términos generales, los datos sobre la inmigración legal o regularizada son fiables. Sin embargo, su calidad disminuye notablemente cuando nos remitimos a ese mundo más oscuro de la inmigración ilegal o indocumentada.

Se estima que en el año 2006, alrededor de 12 millones de personas que vivían en los Estados Unidos eran inmigrantes indocumentados (Passel, 2006). Es decir, aquellos ciudadanos de origen extranjero que cruzaron la frontera clandestinamente o bien aquellos que lo hicieron con los visados en regla pero que decidieron quedarse en el territorio estadounidense después de haber expirado el plazo de los

mismos. La mayoría de inmigrantes sin documentos provienen de Latinoamérica (78 %) y un gran número de ellos de México (Passel, 2006).

Suárez-Orozco (2001b) identifica 3 formaciones sociales que conforman lo que ha denominado el *Nuevo Sistema Interamericano de Inmigración (SII)*, a saber:

- a) Un flujo más o menos ininterrumpido de inmigración *legal* e *ilegal* a gran escala procedente de México, estructurado por poderosas fuerzas económicas y prácticas socioculturales que no parece afectado por iniciativas de políticas unilaterales.
- b) “Oleadas” más limitadas en el tiempo (a diferencia de los “flujos” ininterrumpidos) de inmigración procedente de América Central.
- c) Un patrón caribeño de intensa migración circular tipificado por el colectivo dominicano en Nueva York, que constituye el mayor grupo de inmigrantes.

Más aún, para este autor existen algunos factores que hacen poco probable la disminución de la tasa migratoria latinoamericana hacia los Estados Unidos: la interminable y creciente demanda de mano de obra barata en la franja fronteriza norteamericana, las redes transnacionales de contratación de obreros poco cualificados, la reunificación familiar, las diferencias salariales extremas y el cambio de actitud en cuanto a establecerse en el país receptor.

Mucho se ha escrito y debatido en torno a la inmigración *ilegal* o indocumentada en los Estados Unidos. En años recientes, el tema se ha politizado desde distintas posiciones. El discurso pro-inmigrante o anti-inmigrante ha estado presente incluso en las campañas presidenciales y a nivel social han surgido igual movimientos reivindicadores de los derechos de los inmigrantes indocumentados, así como grupos supremacistas y paramilitares que se han auto-asignado la tarea de cuidar la frontera de la “invasión” latina. Por todos sitios se escuchan argumentos que igual satanizan a la inmigración *ilegal*, convirtiéndola en depositaria de miedos e incertidumbres económicas, o bien reconocen sus aportaciones a la economía de ese país sobre todo en los estados fronterizos con México<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> A este respecto vale la pena recordar la célebre frase que expresó Vicente Fox en el año 2005, siendo presidente de México: “los migrantes mexicanos hacen trabajos que ni siquiera los negros quieren hacer”, la cual originó un airada protesta de algunos líderes afroamericanos en Estados Unidos.

No es este el espacio adecuado para alimentar este debate pues el tema, de por sí complejo y multifactorial, requiere un análisis profundo y exhaustivo que escapa a los límites de nuestro trabajo. Lo que sí queremos destacar es el impacto psicosocial que se deriva de las circunstancias que rodean a la inmigración, sea esta documentada o no, en el colectivo de ascendencia mexicana que, con mucho, constituye el grupo inmigrante mayoritario en los Estados Unidos. En particular nos enfocaremos en los grupos familiares de origen mexicano y en sus descendientes, que son el objeto de estudio de este trabajo.

### **3.3.3. “El caso mexicano”**

Ya hemos adelantado que la presencia mexicana ha tenido, y tiene, un impacto inequívoco en los distintos aspectos de la vida en Estados Unidos. En el caso de algunos estados como California, Arizona, Nuevo México y Tejas, los asentamientos de origen hispano (españoles y mexicanos) anteceden al surgimiento de los Estados Unidos como país independiente. Después de la consecución de su independencia de Inglaterra, surgió el ánimo expansionista de la nueva nación norteamericana que por entonces estaba constituida por una pequeña región en el noreste conformada por los 13 estados originales en que se convirtieron las 13 colonias británicas. Los inmigrantes europeos y sus descendientes apuntaron sus cañones hacia el oeste y hacia al sur donde las posesiones europeas (francesas, británicas y españolas) eran platillos apetecibles con los que se buscaba satisfacer los apetitos de un *destino manifiesto* surgido del recién nacido *espíritu americano*. La expansión no tomó mucho tiempo. En menos de 100 años lograron multiplicar su territorio de un océano a otro, valiéndose para ello de tratados, transacciones comerciales o de expropiaciones (*cesiones* enseñan los libros de texto estadounidenses) forzadas aunque ello haya implicado la eliminación de millones de nativos americanos (Galeano, 1984).

Muchos de tales territorios eran parte de México, una vez que este país ganó su independencia de España en 1821, principalmente lo que ahora se conoce como el suroeste y que comprende los actuales estados de California, Nevada, Arizona y Tejas entre otros. Si bien es cierto que aunque administrativamente dichos territorios pertenecían primero al Imperio Español y luego a México, los asentamientos hispanos se concentraban principalmente en las regiones del sur de forma que las

planicies y zonas montañosas estaban desiertas o habitadas por grupos de nativos americanos. Particularmente en lo que hoy conocemos por California y Tejas, surgieron los asentamientos hispanos (la mayoría mestizos) más importantes: los *californios* y *tejanos* respectivamente.

Sin embargo, la guerra entre México y los Estados Unidos que se llevó a cabo entre 1846 y 1848, culminó con la derrota de los mexicanos y la firma del *Tratado de Guadalupe Hidalgo* a través del cual México perdió más de la mitad de su territorio. Este hecho, aunado al empuje colonizador de los Estados Unidos, propició que en un tiempo breve los grupos mexicanos asentados en la región se convirtieran en *minorías étnicas involuntarias* (Ogbu, 1978). Algunos años atrás, en 1836, Tejas se había independizado de México y, después de una breve existencia como república independiente, se anexó a los Estados Unidos en 1845. De hecho, este último evento fue el iniciador de la guerra entre Estados Unidos y México, que nunca había reconocido la independencia de Tejas.

### **3.3.3.1. Las personas de ascendencia mexicana en Tejas**

Es curioso cómo los pueblos tienden a tener una deficiente memoria histórica. En tiempos recientes mucho se ha debatido respecto a los inmigrantes indocumentados de origen mexicano en Tejas, a los prejuicios que causan y a la necesidad de regular su ingreso y forzar su deportación. Sin embargo, el discurso segregacionista de algunos grupos olvidan, o pretenden hacerlo, que de hecho los primeros inmigrantes *ilegales* en estas tierras que ahora consideran suyas, fueron justamente los colonizadores anglosajones, quienes por miles, cruzaron la línea fronteriza para asentarse y apropiarse de tierras de forma irregular.

En el ámbito educativo, un tema altamente polémico y politizado ha sido el de los programas bilingües para las minorías étnicas, en particular los que fomentan la utilización del español como vehículo de instrucción académica. De hecho, el uso del idioma español ha sido erradicado de la enseñanza en estados como California y Arizona. En Tejas, no hace mucho, los niños sorprendidos hablando español en la escuela eran castigados por sus profesores (Acosta y Winegarten, 2003) pues se consideraba un obstáculo para el aprendizaje del idioma oficial, el inglés, sin saber que, de hecho, el primer idioma mayoritario que se habló en esas tierras fue justamente el de Cervantes.

A Tejas se le conoce como el estado de *las seis banderas* en alusión a las seis naciones que han tenido soberanía sobre Tejas: España, Francia, México, la República de Tejas, los Estados Confederados de América y los Estados Unidos de América. Desde la colonización española de la región, a finales del siglo XVII, los asentamientos hispanos han estado presentes en esa zona pese al breve período colonizador por parte de Francia. De hecho, en los años previos a la independencia mexicana, uno de los próceres tejanos más ilustres, Stephen Austin, actuando como *empresario* de la Corona Española, recibió la concesión de colonizar el área debido a la baja población existente por lo cual recibiría en pago grandes extensiones de tierra. El poco interés por poblar la región por parte de los ciudadanos de habla hispana (españoles y mestizos) obligó a que Austin invitara a europeos anglosajones, del vecino país norteamericano, a poblar Tejas ofreciéndoles a su vez enormes áreas de terreno como incentivo. En un tiempo breve, los pobladores de origen anglosajón superaron en número a los tejanos de habla hispana (Acosta y Winegarten, 2003).

Con la independencia de México, Tejas pasó a ser parte del naciente país y la labor *empresarial* de Stephen Austin desapareció. Sin embargo, Austin viajó a la Ciudad de México para persuadir al nuevo gobierno mexicano para que le permitiera continuar con la consolidación de la colonia tejana. Después de casi un año, finalmente se le otorgó la autorización. No obstante, el gobierno mexicano dio su consentimiento bajo la condición que los nuevos inmigrantes estuvieran de acuerdo en convertirse en ciudadanos mexicanos y, dado el caso, en miembros de la Iglesia Católica-Romana (García, Ogle, Risinger, Stevos y Jordan, 2003).

Entre 1821 y 1827, Austin atrajo a cerca de 300 familias de ascendencia europea para establecerse en Tejas. No obstante, el éxito de Austin atrajo también a muchos especuladores de tierras de los Estados Unidos. Algunos de ellos iban en busca de una nueva vida, otros eran prófugos de la ley y aún otros iban en búsqueda de hacerse ricos (García et al., 2003). Alrededor de 1830, la población se había incrementado a 30, 000 aunque la proporción entre estadounidenses y tejanos era de 6 a 1.

Con el paso del tiempo las tensiones crecieron entre ambos grupos étnicos, con



los estadounidenses rechazando las leyes mexicanas<sup>19</sup> y la obligatoriedad de hablar español. Por su parte, para los tejanos resultaba difícil la convivencia con un grupo étnico que ya desde entonces mostraba actitudes de superioridad y racismo. Esta situación aunada a la virtual falta de autoridad del gobierno mexicano (encabezado por el impopular Antonio López de Santa Anna) fueron el caldo de cultivo que hizo estallar la revuelta social conocida como la *Revolución Tejana* originada por los grupos anglosajones aunque apoyada también por un buen número de tejanos descontentos con la política mexicana. En 1836, Tejas ganó su independencia de México y se convirtió en una república independiente.

Los años que siguieron se caracterizaron por la asimilación de la comunidad mexicana y tejana a la dominación política, la subordinación económica y la exclusión cultural que trajo consigo la nueva república tejana (Zamora, 2000). Algunos tejanos buscaron asimilarse a la nueva cultura dominante. Los matrimonios inter-étnicos resultaron ser eficaces medios para el sincretismo cultural y étnico. Muchos de ellos fueron matrimonios concertados que convenían a ambas partes: los varones anglosajones se vieron beneficiados en cuanto a la herencia de tierras ancestrales otorgadas a sus esposas y estas pudieron mantener su estatus social aunque a veces tuvieran que apelar a su *línea sanguínea española* para diferenciarse de otras mujeres mestizas. El nacimiento de una nueva gama de culturas híbridas comenzaba a gestarse: los mexica-americanos, los tejano-mexicanos, los chicanos.

Los tejanos estaban divididos en al menos dos clases sociales. Un grupo estaba compuesto por los dueños de las tierras que habían logrado quedarse con ellas legalmente y aquellos que tenían fondos suficientes para comprar tierras para construir granjas y ranchos de ganado. Otro grupo estaba formado por aquellos que perdieron sus tierras a manos de “veteranos de guerra” y estafadores sin escrúpulos. Esta clase de tejanos sin tierra ahora tenían que ganarse la vida trabajando en ranchos y granjas para los nuevos dueños blancos (Acosta y Winegarten, 2003).

---

<sup>19</sup> En particular, algo que causó rechazo en la comunidad anglosajona fue la ley que en 1829 aprobó el congreso mexicano en la que se consideraba ilegal la esclavitud. El mismo Austin tuvo que interceder para que el gobierno mexicano modificara su postura, cosa que eventualmente logró a través de dudosas enmiendas de la ley que les permitió a los anglosajones conservar sus esclavos.

Los años posteriores no fueron mejores para los grupos de tejano-mexicanos y para los inmigrantes mexicanos que comenzaron a llegar desde el interior de México animados por el crecimiento rural de Tejas y, por tanto, por la creciente necesidad de mano de obra barata. Entre 1860 y 1870 en el sur de Tejas comenzó a manifestarse un racismo generalizado contra los tejanos no asimilados. Durante esos años, un grupo de oficiales locales denominado *Texas Rangers* (que había sido formado por Stephen Austin para la protección de los colonos) eran los responsables de garantizar la seguridad y el orden bajo métodos muy cuestionables.

La llegada del ferrocarril a Tejas vino a mejorar la economía local y permitió que algunos tejanos pudieran mejorar sus condiciones de vida al abrir comercios y pequeños negocios, incorporándose así a la clase media tejana. No obstante, los tejanos pobres (normalmente de origen mexicano) solo vieron ampliarse la brecha entre ellos y las clases acomodadas.

La Revolución Mexicana de principios del siglo XX fue responsable de la primera y mayor oleada de inmigrantes mexicanos a los Estados Unidos. Al incrementarse la población de origen mexicano comenzaron a surgir leyes anti-inmigrantes a lo largo del siglo XX gracias a que las autoridades estadounidenses, a menudo en manos de políticos conservadores, buscaron diversos medios para limitar su entrada en el país. Por su parte, la comunidad mexicoamericana de clase media comenzó a organizarse a través de asociaciones mutualistas buscando proteger sus derechos. En este contexto surgió en 1929 la Liga de los Ciudadanos Latinoamericanos Unidos (LULAC, por sus siglas en inglés), una organización que aún en nuestros días representa los intereses de la comunidad mexicoamericana y que se ha convertido en bastión de la inmigración de origen mexicano.

La vida de las comunidades de origen mexicano en los años previos a la segunda guerra mundial estuvo marcada por restricciones y racismo. Si bien el pujante desarrollo rural en Tejas necesitaba la mano de obra que proporcionaban tanto los mexicanos inmigrantes como los tejano-mexicanos, a nivel social las diferencias eran abismales. Se les necesitaba como trabajadores, y así eran tratados, pero no se les consideraba en el mismo estatus social que el grupo dominante blanco pese a que, en muchos casos, tenían técnicamente los mismos derechos que ellos al tener la ciudadanía estadounidense. En 1939, el Servicio de

Empleo de los Estados Unidos reportó que el 85 % de la fuerza laboral en los campos era de origen mexicano mientras que el 10% era de origen negro (Acosta y Winegarten, 2003). La gran mayoría de los mexicanos no sabían leer ni escribir en español o en inglés. Surgieron entonces algunas escuelas rurales muchas veces patrocinadas por las mismas organizaciones laborales o por los gobiernos locales. No obstante, la tendencia general era la asimilación a la cultura dominante, es decir, la *americanización* de las minorías y su descendencia. Los grandes terratenientes, desde luego, no impulsaron grandes cambios en las condiciones de vida de este grupo, por el contrario, buscaron bloquear todos los intentos para que se integraran en sindicatos desde donde pudieran luchar de forma organizada. Los trabajadores del campo vivían en barracas bajo condiciones deplorables. Por su parte, las leyes estatales frenaban los intentos de las familias tejanas por mejorar sus condiciones de vida, como el Acta de Agente Laboral Inmigrante promulgada en 1929 que impedía que contratistas laborales provenientes de otros estados reclutaran trabajadores en Tejas. En lo social, el racismo y la segregación eran rampantes: en muchos establecimientos públicos era común ver carteles advirtiendo: “servimos a blancos solamente, no a hispanos y mexicanos” (Acosta y Winegarten, 2003).

La segunda guerra mundial multiplicó, entre otras cosas, la necesidad de brazos que trabajaran los campos. No obstante, el clima anti-inmigrante que prevalecía no favorecía el ingreso permanente de trabajadores extranjeros. En este contexto surgió el *Programa Bracero* en 1942 a través del cual miles de trabajadores temporales mexicanos ingresaron al territorio norteamericano y lograron levantar la producción agrícola hasta 1947, año en que proscribió el acuerdo entre los gobiernos mexicano y estadounidense. Sin embargo, diversas versiones del programa sobrevivieron gracias a algunas leyes y acuerdos administrativos hasta que formalmente finalizó en 1964.

Las áreas urbanas también recibieron un gran impulso a mediados del siglo XX. Las grandes ciudades tejanas como Houston y Dallas comenzaron a desarrollarse gracias en parte a la explotación de los pozos petroleros en el Golfo de México y a la estratégica posición del Puerto de Houston. Tal desarrollo atrajo tanto a los tejanos como a los inmigrantes mexicanos. Los primeros, los que contaban con recursos económicos, comenzaron a establecer pequeñas empresas, los segundos buscaban emplearse en trabajos poco cualificados generalmente en el área de

servicios. En unas cuantas décadas la población de origen hispano se multiplicó y la demografía urbana comenzó a transformarse. Tal crecimiento acelerado hizo que se incrementaran las necesidades de vivienda, salud y educación. No obstante, el clima social imperante, marcado por la segregación, hacía muy difícil la integración de las minorías étnicas mexicanas al *mainstream norteamericano*. Para la gente de México era imposible comprar o alquilar una casa en algunas secciones de las ciudades viéndose forzados a vivir en condiciones de hacinamiento y poca higiene en las casas de donde los norteamericanos se habían mudado. Esto dio origen a los llamados *barrios* o enclaves hispanos: El *Pequeño México* en Dallas, el *Lado Oeste* en San Antonio, el *Lado Sur* en Laredo o el *Este* en Houston, son buenos ejemplos de ello (García, 2000).

La educación para los hijos de los mexicanos (tanto inmigrantes como aquellos que, pese a ser ciudadanos norteamericanos, no hablaban inglés) se fundaba en la política conocida como *hundirse o nadar (sink or swim)* mediante la cual se planteaba que el estudiante por sus propios medios, debía asimilarse al sistema educativo dominante aprendiendo inglés, y los conocimientos académicos que le permitieran educarse, sin recibir prácticamente apoyo alguno por parte del gobierno. Dicha política se fundaba en parte en el viejo *paradigma migratorio* señalado por Suárez-Orozco (2001b), según el cual si los inmigrantes europeos de principios del siglo XX habían podido integrarse sin ayuda, cualquiera podría hacerlo. Esta situación prevaleció en la educación hasta mediados de los años 70, cuando la Suprema Corte de los Estados Unidos ordenó la implementación de programas educativos en la lengua original de las minorías inmigrantes, surgiendo así los programas bilingües a los que más adelante nos referiremos.

En nuestros días, la situación no es muy diferente para las minorías inmigrantes de origen mexicano en Tejas. Si bien de acuerdo con Suárez-Orozco (2001b), el flujo migratorio mexicano ha sido más o menos constante a través de la historia, eventos recientes han precipitado el desplazamiento de muchos ciudadanos mexicanos y sus hijos hacia los Estados Unidos. Entre los factores que, a nuestro juicio, tienen que ver con tales movilizaciones podemos contar la política económica neoliberal del gobierno mexicano, caracterizada por la puesta en vigor, en 1994, de un Tratado Comercial entre México, EEUU y Canadá que asestó un duro golpe a la productividad nacional y dañó gravemente a las pequeñas y medianas industrias

mexicanas, creando malestar social y mayor pobreza. Por otra parte, la delincuencia organizada, expresada en el imperio de los carteles de la droga o en las bandas de secuestradores y el total clima de impunidad que se vive en el país, han obligado a que muchos mexicanos no sólo de las clases populares sino de la clase media vean en el extranjero la posibilidad de ofrecer la seguridad que sus familias y ellos mismos necesitan para vivir. Este cambio en el patrón migratorio mexicano hacia Estados Unidos ha generado, como bien señala Suárez-Orozco (2001b), dos tipos de inmigrantes con expectativas y destinos distintos: el *educado* quien cuenta con el capital social necesario y suficiente para buscarse un sitio en la sociedad receptora estadounidense y el *indeseable* quien cruza la frontera como puede, frecuentemente solo, y que vive bajo el riesgo constante de la deportación y la separación familiar.

Qué factores psicosociales intervienen en las estrategias y actitudes que asumen los colectivos inmigrantes hispanos de cara a la sociedad receptora y a la de origen, son temas de los que nos ocuparemos a continuación.

### **3.4. Aspectos psicosociales implicados en la inmigración hispana**

El mismo título de este apartado quizás resulta algo estereotipado. La *inmigración hispana*. A fuerza de repetir términos a veces uno termina por creer que estos realmente representan a personas verdaderas. Ya Grosfoguel (2007) nos advierte del peligro de homogeneizar unos flujos migratorios muy heterogéneos cuando nos referimos a la inmigración latinoamericana en Estados Unidos. Así, este autor nos sugiere que rompamos con el término inmigrante en general ya que este supone la homogeneización de multiplicidad de experiencias migratorias de personas con bagajes e historias muy distintas. A cambio, nos propone una clasificación de los inmigrantes en tres distintas categorías, cada una de las cuales tendrá un trato diferencial en la sociedad de acogida y una diferente situación social en ella. Dichas categorías son:

- a) Los sujetos raciales coloniales del imperio. Son las personas que han permanecido dentro de las fronteras del imperio durante mucho tiempo, llevan una larga historia de discriminaciones y suelen ocupar los escalones más bajos de las estructuras sociales (p.ej.: los afroamericanos en EE.UU. o los indígenas en México).

- b) Los inmigrantes asimilados o *Blancos Honorarios*. Son los sujetos que llegan a Estados Unidos procedentes de Europa y en unas cuantas generaciones son identificados como americanos y aceptados por la mayoría blanca sin problemas. Una variante serían los *Blancos Honorarios* representados por aquellas comunidades de inmigrantes que cuentan con importantes recursos económicos y capital social. Su relativamente fácil proceso de integración/acomodación les convierte en *vitrinas simbólicas exitosas*. Tal es el caso de los exiliados cubanos y, recientemente, de las personas de clase media alta provenientes de otros países latinoamericanos (p. ej.: México o Venezuela).
- c) Los inmigrantes coloniales. Son los sujetos que provienen de países otrora pertenecientes al imperio, es decir, que fueron producto de la colonización por parte de éste. Se incluye a todos los ciudadanos que son tipificados con los mismos estereotipos que las minorías históricamente discriminadas en el país de destino. (p.ej.: la “mexicanización” de los salvadoreños y los guatemaltecos así como la “portorriqueñización” de los dominicanos o la “sudamericanización” de los ciudadanos de cualquier país al sur de los Estados Unidos).

Para Grosfoguel, el éxito de la acomodación de los colectivos asimilados se contrapone a las dificultades de integración exitosa de las otras dos categorías. Curiosamente, se tiende a atribuir dichas dificultades no a la sociedad de acogida sino que se responsabiliza de las mismas a los colectivos inmigrantes, señalando que algunos, dadas sus características culturales, parecen menos predispuestos a la integración que otros. En este sentido, Grosfoguel apunta la existencia de un racismo cultural que busca justificar, en base a *esencialismos* culturales propios de ciertos grupos étnicos, la desfavorable situación social de estos. El argumento que sustenta esta visión es el de la *analogía migrante*, que Suárez-Orozco (2001b) denomina *paradigma migratorio*, es decir, que todas las experiencias de integración se comparan al éxito de la integración de los inmigrantes europeos de principios del siglo pasado.

En el resto del capítulo nos referiremos preferentemente al último tipo de inmigrante que señala Grosfoguel por dos razones: por una parte porque, según hemos visto en los datos demográficos presentados con anterioridad, representan la mayoría inmigrante hispana en los Estados Unidos y, por otro, porque es este

colectivo el que conforma la muestra de nuestro estudio, particularmente los niños inmigrantes.

De hecho, en la literatura científica hemos encontrado muy pocos trabajos empíricos que se enfoquen en el estudio de los diversos aspectos psicosociales relacionados con niños inmigrantes. La mayoría se refieren a etapas posteriores como la adolescencia (Bejarano, 2005; Essomba, 2008; Fuligni, Hughes, Way, 2009; König, 2009; Liebkind, Jasinskaja-Lahti y Solheim, 2004; Phinney, Berry, Vedder y Liebkind, 2006; St.-Hilaire, 2002) o la adultez (Harry, Arnaiz, Klingner y Sturges, 2008; Perreira, Chapman, y Stein, 2006). Sin embargo, el tema se ha abordado más en términos teórico-conceptuales.

Entre los más notables referentes en el estudio de las familias inmigrantes hispanas se encuentran Marcelo y Carola Suárez-Orozco, quienes han trabajado ampliamente el tema en los Estados Unidos. El trabajo de los Suárez-Orozco ha sido determinante en la creación de un marco conceptual que nos permite un análisis más profundo de la realidad de las familias inmigrantes desde una perspectiva psicosocial.

Un concepto fundamental en el planteamiento teórico de los Suárez-Orozco es el relacionado con los *niños de la inmigración*, que se refiere a los hijos de las familias inmigrantes, ya sea que ellos mismos sean inmigrantes directos, es decir, de la llamada *primera generación*, o que sean nacidos en Estados Unidos, o sea, que sean inmigrantes de *segunda o tercera generaciones*. Por lo general, para estos autores, la dinámica psicosocial es muy parecida en ambos grupos, aunque Bejarano (2005), encontró claros estereotipos y problemas de relación entre jóvenes de ascendencia mexicana según fuesen inmigrantes de primera, segunda o tercera generación. Con relación a esto último, Muniategui (2006) cuestiona el concepto de *inmigrantes de segunda y tercera generación* pues, según plantea, pareciera que la etiqueta de inmigrante es susceptible de ser heredada y tiene un carácter inmutable.

Entre los aspectos psicosociales que deben encarar los inmigrantes, estos autores señalan los cambios en el grupo familiar que suelen estar asociados al proceso de emigrar-inmigrar. Cambios que, en ocasiones, tienen que ver con separaciones forzadas, en las que uno o ambos padres migran primero dejando a los hijos a cargo de familiares en el país de origen. A veces, los hijos virtualmente

tienen que reconocer a sus padres al reunificarse con ellos o a los nuevos miembros de la familia nacidos durante los años previos a la reunificación (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Otra situación que afecta al grupo familiar es la que se refiere a la angustia de separación familiar, una vez en el país de acogida, debida a la amenaza constante de la deportación si la familia no cuenta con los documentos que le permitan regularizar su estancia migratoria.

Por otra parte, el abandonar referentes sociales y familiares en el país de origen puede implicar fuertes emociones que a veces no hay tiempo para procesar ante las demandas del país nuevo.

Además, el hecho de emigrar-inmigrar suele estar marcado por la violencia desde el momento mismo de cruzar la frontera, donde muchas veces los inmigrantes son víctimas de traficantes de personas quienes, en el mejor de los casos, los abandonan a su suerte en medio del desierto y, en el peor, los roban o los asesinan<sup>20</sup>. Aunado a ello, está la amenaza de los grupos extremistas paramilitares que en años recientes se han dado a la “patriota” tarea de patrullar la frontera a mano armada, deteniendo ilegalmente y vejando a los inmigrantes que cruzan por su territorio. Pero aún si estos logran pasar *del otro lado*, la violencia puede prolongarse al llegar a residir en barrios pobres donde el índice de criminalidad es alto, o bien, puede esta presentarse a través del racismo del grupo dominante o de otros grupos minoritarios por medio de agresiones directas o de exclusiones sociales más sutiles.

Pero tal vez uno de los procesos psicológicos más trascendentes que tiene que encarar el inmigrante es el que se refiere a la definición o redefinición de la identidad social en el nuevo país, tarea que en el caso de los *niños de la inmigración* reviste particular importancia ya que con frecuencia enfrentan el *descrédito psicológico* asociado a su grupo étnico a la vez que se les exige que definan dobles vínculos culturales imposibles.

En palabras de Suárez-Orozco (2001b), [A los niños latinoamericanos inmigrantes]... se les pide que se ‘americanicen’ al tiempo que reciben dosis tóxicas de violencia emocional y simbólica, (pág. 9).

---

<sup>20</sup> Según datos de los Consulados Mexicanos de la frontera con Estados Unidos, en el año 2008 fallecieron 344 ciudadanos mexicanos en su intento por cruzar la línea fronteriza.



### **3.4.1. La construcción de la (nueva) identidad social**

Un aspecto crítico en nuestro trabajo es el que se refiere al desarrollo de la identidad étnica en los niños inmigrantes de origen latinoamericano. Dicha identidad es una más de las múltiples identidades sociales a las que los individuos apelamos a fin de buscarnos un lugar en el entramado social. Ya en capítulos anteriores hemos referido diversos estudios y reflexiones que han buscado dilucidar los procesos que tienen lugar en la formación de dicho concepto en los niños étnicamente minoritarios. Sin embargo, en el caso de los niños inmigrantes dichos procesos tienen características peculiares ya que sin duda alguna ya en su país de origen han ido construyendo *identidades* que son la base de su auto-concepto. Es probable, incluso, que la dimensión étnica de sí mismos sea desconocida para ellos hasta que llegan al país receptor.

La idea de que el niño que inmigra a una sociedad multicultural enfrenta un proceso de reajuste a su identidad ha sido planteada por distintos autores. Así, Suárez-Orozco (2001b) habla de *rehacer la identidad*, Souto-Manning (2007) se refiere a *(re)desarrollar las identidades* y Essomba (2008) habla de los *procesos de construcción identitaria* en los adolescentes inmigrados.

En el proceso de *rehacer la identidad*, la necesidad de conciliar los referentes de la cultura de origen y las demandas de la cultura receptora sitúan al adolescente inmigrante ante tres posibilidades identificativas, según Suárez-Orozco:

- a) **Vuelo étnico.** El adolescente busca fusionarse con la cultura dominante renunciando consciente o inconscientemente a la cultura de origen y a todo lo que ello implica: idioma, costumbres, valores familiares y culturales<sup>21</sup>.
- b) **Identidad adversa.** Esta representaría la postura opuesta, es decir, es un intento contracultural de formar la identidad rechazando a la cultura dominante. Un riesgo latente en esta variante es que, al rechazar a una cultura por la que el adolescente se puede sentir rechazado y, a la vez, no poder apoyarse en una cultura de origen de la que ya no se siente parte, el adolescente se sitúa en “tierra de nadie”, es decir, está alejado de cualquier referente identificativo. Esto le puede empujar a buscar en su grupo de

---

<sup>21</sup> Aunque Suárez-Orozco advierte que hay un costo social y emocional ligado a esta opción.

iguales la aceptación, la fuerza y cierto sentido de control que de otra forma no tiene. El personaje del *pachuco* en California, analizado magistralmente por Octavio Paz (1981) sería una muestra de lo anterior.<sup>22</sup>

- c) **Identidad Transcultural.** Este es el estado *ideal* que plantea el autor. Aquí el inmigrante es capaz de balancear de una forma creativa ambas culturas. Consigue adaptarse a las condiciones de la cultura dominante, logra incluso trascender los estereotipos culturales y busca activamente una identidad que a la vez le permita conciliar sus orígenes con su presente, le orienta hacia el futuro en la nueva cultura.

En ocasiones, la tarea de conciliar pasado con presente implica resolver tradiciones lingüísticas que entran en conflicto y luchar con las nuevas identidades según se desprende del estudio llevado a cabo por Souto-Manning (2007) con familias inmigrantes mexicanas. A través de entrevistas y revisión documental Souto-Manning se dio cuenta que una práctica habitual de muchas familias de este grupo étnico era cambiar el nombre *hispano* de sus hijos, por uno más *anglosajón*, como una manera de protegerles de los estereotipos y la estigmatización de que son objeto en el medio escolar<sup>23</sup>.

La importancia de reconocer y verbalizar las distintas identidades que el adolescente construye en la medida en que va relacionándose con la cultura receptora ha sido señalada por König (2009) en un estudio con adolescentes multiculturales, es decir, aquellos con diversas experiencias migratorias. En su trabajo, de corte clínico, König concluye que la construcción de la identidad personal es un proceso continuo caracterizado por la tensión entre dos tendencias que el adolescente debe resolver: por una parte, el deseo de mantener un sentido de continuidad personal y por otro, el deseo de autoinnovación para facilitar su integración en un nuevo ambiente. Así, dentro del inmigrante conviven lo que

---

<sup>22</sup> Según este escritor, el *pachuco* representaba a los jóvenes de ascendencia mayoritariamente mexicana que escandalizaban a la sociedad norteamericana de los años 50 con su manera de vestir, de hablar y de comportarse. *El pachuco* era una figura ambigua que no buscaba reivindicar la raza ni la nacionalidad de sus antepasados ni tampoco fundirse a la vida norteamericana, era una figura que se expresaba como una negación de sí misma.

<sup>23</sup> En mi práctica como educador en Tejas muchas veces constaté este hecho. Sin embargo, no siempre el cambio de nombre era oficialmente promovido por la familia ante las autoridades educativas, con frecuencia los niños "extraoficialmente" lo hacían como si simbólicamente buscaran pertenecer a un grupo étnico que admiraban, o bien no pertenecer a uno que rechazaban. De esta forma, por ejemplo, Antonio se convertía en "Anthony" y José en "Joe".

denomina diferentes “posiciones culturales personales” cuya existencia es preciso reconocer y verbalizar a fin de acceder a una integración creativa de las mismas.

En otras latitudes, Essomba (2008) ha estudiado los procesos y dinámicas de construcción identitaria en adolescentes inmigrados que residen en España. Este autor en su estudio trabajó, desde una perspectiva cualitativa en su primera fase, con adolescentes con un máximo de 3 años de residir en ese país utilizando una entrevista semiestructurada. Essomba señala que los jóvenes inmigrantes pasan por una fase de *hibridación cultural* como parte del proceso de construcción identitaria en el que se involucran aspectos étnicos, religiosos, culturales, de género, de clases sociales y lingüísticos. Para este autor, dicho proceso es multifactorial y se desarrolla en distintos ámbitos sociales (escuela, amigos, trabajo, etc.) en los que se puede responder de distinta forma. Esta postura, que alude al carácter multifactorial del proceso identitario y a su variada expresión en distintos dominios sociales, es expuesta por Park-Taylor (2004) a través de la teoría del *Contextualismo Evolutivo* que justamente combina una visión evolutiva bio-psico-social del individuo con factores del contexto social para explicar los procesos que ocurren en los niños a través el hecho de emigrar-inmigrar.

A grandes rasgos, los factores que fundamentan esta propuesta son:

- a) El desarrollo visto como sistema multinivel, que va de la biología a la historia, pasando por los factores cognitivos y afectivos. La relevancia de unos y otros estará dada por el nivel de desarrollo del individuo y las exigencias del contexto.
- b) El desarrollo tiene lugar a lo largo de toda la vida. Ello incluye la vida adulta, de aquí la importancia de la adaptación de los padres a la adaptación cultural de los hijos. Además, este autor nos recuerda que los factores de estrés cultural son distintos en las diferentes etapas de la vida.
- c) Las variables evolutivas individuales y contextuales. Las primeras se refieren a las condiciones bio-psico-sociales del individuo y las segundas tienen que ver con: las condiciones previas a la inmigración, el patrón de llegada, la relación sociopolítica entre el país de origen y el receptor, el capital social del

área geográfica del país receptor y el medio cultural y social de la comunidad receptora.

Vemos entonces como en la construcción de la *nueva* identidad en los jóvenes inmigrantes están implicados una serie de factores psicológicos a través de los cuales aquellos buscan integrar las distintas versiones del yo que necesariamente surgen en el momento de la inmigración. ¿Qué opciones ofrece la cultura receptora para la exitosa resolución de dicho proceso y qué estrategias y actitudes asumen los jóvenes inmigrantes y sus familias de cara a dicha cultura? Buscaremos responder a esto en la siguiente sección cuando hablemos del impacto de la aculturación en el proceso identificativo.

#### **3.4.1.1. La relación entre la aculturación y la identidad étnica**

¿Qué es en sí la llamada *aculturación*? En la literatura científica, el concepto de aculturación está generalmente asociado con los procesos de relación entre los grupos humanos en las sociedades multiculturales, es decir, aquellas en las que conviven colectivos con distintos orígenes étnicos. Para autores como Marín (1993), la aculturación tiene que ver con un cambio cultural que es iniciado por la conjunción de dos o más sistemas culturales autónomos cuya dinámica puede ser vista como la adaptación selectiva de sistemas de valores así como la puesta en práctica de procesos de integración y diferenciación.

Por su parte, Ovando (2008) define la aculturación como un vehículo para el cambio cultural y la adaptación. Este investigador contempla la aculturación como un proceso, voluntario o involuntario, a través del cual un individuo o grupo adopta uno o más rasgos culturales de otro lo cual resulta en rasgos culturales y lingüísticos nuevos o mezclados.

De dichas posturas se desprende lo siguiente:

1. La aculturación implica *relación* entre por lo menos dos grupos culturales distintos.
2. Como consecuencia de dicha relación, se espera que ocurran *cambios* selectivos, es decir en algunos dominios culturales.

3. Está relacionada con la *adaptación*, es decir, al hecho de “acomodarse” a las condiciones del entorno social.

Aunque estos elementos se repiten en mayor o menor medida en la perspectiva de algunos autores (Berry, 1990; Feliciano, 2009; König, 2009; Liebkind et al., 2004; Navas et al., 2004; Perreira et al., 2006; Phinney et al., 2006; Schwartz, Montgomery y Briones, 2006; St. Hilaire, 2002; Suárez-Orozco, 2001a) no siempre resulta claro el papel que juegan los grupos implicados en dicho proceso, particularmente los grupos étnicos minoritarios y el mayoritario.

Dentro de los autores que han estudiado el tema de la aculturación quizás uno de los más reconocidos sea el psicólogo canadiense John W. Berry. De hecho, Berry (1990) propone un modelo de las estrategias y actitudes de aculturación considerando la perspectiva tanto de las minorías étnicas como del grupo étnico mayoritario. Desde el punto de vista del individuo étnicamente minoritario, dichas estrategias y actitudes, que en gran parte redefinen su identidad étnica, pueden ser:

- a) Separación. El individuo rechaza la cultura receptora y busca preservar sus orígenes étnicos.
- b) Asimilación. El individuo asume plenamente los valores de la cultura dominante prescindiendo de los de su cultura de origen incluido el lenguaje.
- c) Integración. El individuo es capaz de conciliar, de una manera balanceada, los elementos de su cultura de origen y los de la cultura receptora y se proyecta al futuro.
- d) Marginación. El individuo rechaza tanto su cultura original como la receptora como referentes para su identidad étnica y vive en un estado de auto-segregación.

Por su parte, el grupo étnico mayoritario también asume actitudes que pueden estar en sintonía o chocar con las de los individuos étnicamente minoritarios: el *melting pot* (es decir, la noción de que los sujetos tienen que asimilarse al grupo mayoritario renunciando a sus orígenes étnicos), el multiculturalismo (aceptar la existencia de diversos grupos étnicos que pueden convivir pese a sus diferencias), la segregación (la postura de *iguales pero separados*) y la exclusión (el ostracismo social, la negación de la existencia de los grupos minoritarios).

El modelo de Berry fue utilizado en años recientes en un estudio transnacional llevado a cabo por Phinney et al., (2006) con objeto de medir el efecto de la aculturación en la identidad étnica de jóvenes inmigrantes en 13 países distintos. Entre las conclusiones derivadas de dicho estudio se destaca que al margen de su origen étnico, los adolescentes inmigrantes prefieren la integración y rechazan la asimilación como estrategias de aculturación. Más aún, los procesos de aculturación en estos adolescentes no pueden describirse como una progresión lineal que va desde la identificación con la cultura propia a la asimilación con la cultura dominante sino que, por el contrario, los resultados muestran la existencia de procesos bidireccionales que apuntan tanto a una fuerte identificación con el grupo propio como a una clara adaptación con la cultura mayoritaria, lo cual sugiere una progresión hacia la integración y el biculturalismo.

No obstante, el modelo de Berry ha sido criticado por algunos autores como Navas et al., (2004) ya que consideran que su concepción responde más a paradigmas antropológicos, es decir, basados más en la interacción de grupos sociales que en la experiencia individual-personal de quienes conforman dichos grupos. Estos autores plantean, como alternativa, lo que denominan el *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa*, que partiendo de una posición más psicosocial, propone: la consideración conjunta de las estrategias y actitudes de aculturación tanto de los colectivos de inmigrantes como de la población autóctona, la diferenciación entre los distintos colectivos de inmigrantes, la valoración de algunas variables psicosociales (sesgo *endogrupal*, similitud *endo-exogrupal* percibida, enriquecimiento cultural percibido y permeabilidad inter grupal entre otras) sobre las actitudes de aculturación mantenidas por los inmigrantes y por los autóctonos, la distinción entre las actitudes de aculturación preferidas y las estrategias realmente adoptadas por los inmigrantes o percibidas por los autóctonos y la consideración de los distintos ámbitos de la realidad sociocultural.

Justamente esta noción del proceso de aculturación como dinámico y llevado a cabo en distintos dominios sociales es retomado por König (2009) quien de igual forma cuestiona el modelo de Berry en cuanto a sus limitaciones para recuperar la experiencia individual del migrante y para considerar las características de la sociedad de acogida dadas algunas variables como: país de origen del inmigrante, apariencia física, costumbres, idioma, estatus socioeconómico, etc.

En suma, ambos autores cuestionan el aparente *carácter universal* del modelo de aculturación de Berry y claman por un análisis más centrado en la experiencia concreta de los inmigrantes y en las particularidades de su grupo de referencia, así como de la sociedad de acogida.

Ya antes veíamos tanto en Suárez-Orozco (2001b) como en Grosfoguel (2007) la necesidad de redefinir el discurso respecto a los *inmigrantes* buscando recuperar las experiencias particulares de los diversos grupos de migrantes. Para este último autor, desde la perspectiva del grupo dominante se puede entender como *racismo cultural* el hecho de que se espere que todos los grupos de inmigrantes se comporten de acuerdo a modelos idealizados de migrantes. En sus palabras, este tipo de racismo:

*...se basa en relacionar características, hábitos y tradiciones culturales a grupos étnicos determinados, con la intención de justificar la situación de desfavorecimiento social de estos grupos, que se acaban convirtiendo en los 'sospechosos habituales' del fracaso de la integración. (pág. 3).*

A este respecto, St. Hilaire (2002), en un trabajo con niños inmigrantes de origen mexicano, señalaba las características de la sociedad de acogida, en cuanto a sus distintas expectativas en relación a los distintos colectivos inmigrantes, como un factor que define lo que denomina una *asimilación segmentada* por parte de los sujetos de su estudio. Sus resultados mostraron que los niños encuestados expresaron, casi de forma unánime, valores positivos hacia la educación formal. Sin embargo, el tiempo de residencia en los EE.UU. estaba asociado negativamente con las aspiraciones y expectativas educativas.

La relación entre la aculturación y la identidad étnica de los inmigrantes ha arrojado resultados diversos. Por ejemplo, Liebkind et al. (2004) en un estudio con inmigrantes vietnamitas en Finlandia, concluyen que la identidad étnica y la aculturación son fenómenos distintos. Por ejemplo, encontraron que la adquisición de las nuevas características culturales no implicó la simultánea adopción de una nueva identidad. Si bien los adolescentes de su estudio fueron capaces de percibir la discriminación de su entorno hacia su grupo étnico, esto no tuvo un efecto

negativo en su identidad étnica. Más aún, encontraron que una fuerte identidad étnica resultó ser útil para disminuir el estrés psicológico producto del rechazo. Sin embargo, en sus conclusiones apuntan que la identidad étnica tiende a disminuir y la aculturación (por ej.: aprendizaje del idioma mayoritario, identidad nacional) a incrementarse con el tiempo de residencia en el país de acogida.

Los dos estudios citados arriba señalan distintas direcciones en cuanto a la manera en que los adolescentes minoritarios pueden responder ante las actitudes y expectativas de aculturación de la sociedad de acogida. En un caso, parece que el colectivo inmigrante mexicano, pese a tener inicialmente una actitud positiva respecto a la educación, se apropia del discurso del grupo dominante en cuanto a asumir expectativas educativas limitadas. Por el contrario, los adolescentes vietnamitas en Finlandia parecen trascender las expectativas de la cultura mayoritaria sobre ellos. Esto es un buen ejemplo de cómo tanto las características particulares de los grupos de inmigrantes como las de las sociedades de acogida juegan un papel fundamental en los procesos de aculturación y en la (re) construcción de la identidad étnica.

En todo caso, en lo que ambos estudios coinciden es en la importancia de la autoidentificación étnica como elemento *protector* del efecto negativo de la discriminación y el rechazo. Esta noción de la importancia de la identificación con el grupo étnico propio la plantearon Bernal y Knight (1993) en su trabajo con niños mexicoamericanos. Sin embargo, señalan que los niños que se identifican fuertemente con su grupo étnico suelen tener más éxito en ambientes educativos que apoyan sus características culturales que en ambientes educativos que requieren asimilarse a la cultura dominante.

Como hemos visto, el modelo de aculturación *asimilacionista* tiende a negar o devaluar la presencia de otros grupos étnicos. En este sentido, la membresía a uno de estos grupos puede representar un aspecto negativo en la (re) definición de la identidad étnica del adolescente inmigrante. En una línea teórica próxima, Schwartz et al., (2006) realizaron un ensayo basado en las Teorías de la Identidad de Erikson y de la Identidad Social de Tajfel. En su trabajo, señalan que la identidad está conformada por tres componentes: social, cultural y personal. La aculturación representa cambios en los dos primeros en tanto que la identidad personal actúa



como mediadora en el proceso. En este sentido, la identidad personal tiene el potencial de *situar* a las personas inmigrantes dentro del proceso. Es decir, en las culturas *asimilacionistas*, la identificación con grupos étnicos desprestigiados socialmente puede derivar en la formación de una identidad negativa en los individuos. Sin embargo, el fortalecimiento de la identidad personal (la identificación personal con los valores, ideales y prácticas del *endogrupo*) puede tener el potencial de contrarrestar el desarrollo de tal identidad negativa.

El proceso de revaloración del grupo étnico propio con frecuencia se origina dentro del ámbito familiar a través de un proceso que algunos autores (Berry, 1993; Bernal et al., 1993) denominan *enculturación*, es decir, la transmisión a los niños inmigrantes de los valores de la cultura original por parte de la familia.

### **3.4.2. Las familias inmigrantes**

Según datos proporcionados por la *American Community Survey*, se estima que en el año 2007, el número de familias de origen hispano en EE.UU. nacidas fuera de su territorio, era de más de 5 millones. De entre ellas, 2.5 millones de personas se concentraban en Tejas (ACS, 2007). Desde luego que como hemos dicho antes estos son los datos oficiales, muchas más personas sin documentos viven en territorio estadounidense.

Como mencionamos con anterioridad, con frecuencia los grupos familiares hispanos se separan en el proceso de emigrar-inmigrar. Típicamente el padre de familia es el primero en emigrar, sin embargo, tampoco es infrecuente que lo hagan ambos padres, quienes dejan a sus hijos bajo el cuidado de familiares en el lugar de origen. Además, aquellos que cruzan la frontera sin documentos se arriesgan a abusos y vejaciones a ambos lados de esta: o bien por parte de las autoridades migratorias y grupos de milicianos, o por los contrabandistas de personas.

Aquellos que llegan a su destino exitosamente enfrentan dos posibilidades: aquellas personas que cuentan con suficiente capital social (recursos económicos, habilidades, conocimientos, nivel de estudios, relaciones sociales, dominio del idioma), logran adaptarse más rápidamente y a largo plazo. No obstante, este no es el caso de la mayoría, ya que un gran número de familias inmigrantes cuentan con muy pocos recursos para poder abrirse camino en el nuevo país. Suárez-Orozco

(2001b) señala que para muchas familias la experiencia de rechazo, pobreza y anomia social no es nueva, ya que en el mismo país de origen vivían en circunstancias similares. Según expusimos más arriba, una gran cantidad de personas hispanas (cerca de 9 millones) viven en condiciones de pobreza y cuentan con niveles bajos de educación. Puesto que la mayoría de los inmigrantes se asientan en las zonas urbanas, es muy común encontrar enclaves *hispanos* en el interior de las grandes ciudades. Barrios enteros de mexicanos, dominicanos o puertorriqueños conforman el contexto sociocultural donde transcurre la vida diaria de millones de personas latinoamericanas. Allí, en *el barrio* encuentran lo necesario para sobrevivir: empleo, servicios médicos, educación para los hijos, mercados, etc. De esta forma, para muchas personas el contacto con otros grupos étnicos y con el mayoritario es mínimo, de manera que, incluso el aprendizaje del inglés, no es necesario.

Lo anterior se complementa con un clima de racismo, a veces abierto, a veces velado, por parte del grupo étnico mayoritario o de otros grupos minoritarios. Además, los inmigrantes hispanos deben encarar toda una serie de estereotipos a través de los que son percibidos. Suárez-Orozco (2001b) plantea que los inmigrantes se sitúan en un proceso de espiral que los lleva del *aquí y ahora* al *allá y entonces*, en donde constantemente comparan sus referentes actuales con los que tenían en su país de origen y que parecen inoperantes en el nuevo entorno. Lo anterior se puede experimentar, según Suárez-Orozco, como *desubicación cultural*.

Además, siguiendo con el pensamiento de este autor, llega un punto en que los inmigrantes se posicionan al margen de ambas culturas. Una, la receptora, nunca termina por aceptarles, visualizándoles a través de la adscripción de estereotipos, asociados a sus características étnicas (como color de piel o idioma), que son difíciles de remover y que los inmigrantes perciben y en muchos casos, asumen en un fenómeno denominado *reflejo social*. Por otro lado, la cultura de origen está cada vez más distante y no pueden retomar su identidad puesto que las nuevas experiencias les han cambiado.

Entre los cambios que ocurren en el grupo familiar está la modificación de papeles de sus miembros. Por ejemplo, debido tanto a cuestiones culturales, pero forzados sobre todo por la situación financiera, las madres de familia con frecuencia

se incorporan al mercado laboral por primera vez en su vida. Así, para muchas mujeres inmigrantes, la inmigración puede traducirse en una especie de liberación o equiparación de papeles en el país nuevo. Sin embargo, pueden seguir teniendo el encargo de reunir a la familia y velar por su preservación. Dicho encargo en ocasiones se transmite con violencia por parte de su pareja, sobre todo cuando este no es tan exitoso o no está tan adaptado como la mujer en la nueva cultura.

Por otro lado, la relación padres-hijos sufre modificaciones como efecto de la aculturación. Para los niños, debido a su encuentro más cercano con la mayoría étnica a través de la escolarización, los procesos de aculturación suelen ser más rápidos y relativamente más simples en comparación con sus padres, los cuales, al no contar con las habilidades sociales que se requieren, limitan su contacto con la mayoría étnica. Una de las consecuencias de lo anterior es la inversión de roles que se da entre padres e hijos. Estos últimos, más aculturados al grupo mayoritario (lo cual incluye un mayor dominio del idioma inglés), llegan a contar con más recursos que su padres quienes tienen que apoyarse en sus hijos o devienen dependientes de estos. Para algunos investigadores (Perreira et al. 2006; Suárez-Orozco, 2001b; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) los hijos se convierten en verdaderos *intermediarios culturales* (*cultural brokers*). Esto tiene implicaciones afectivas ya que puede poner en cuestión la autoridad y competencia paternas desde la perspectiva de ambos, padres e hijos. Un factor más de conflicto potencial es el que se refiere al temor de los padres a la *americanización* de los hijos. Es decir, al abandono de los valores de la cultura de origen (altamente apreciada por los padres) y la adquisición de costumbres y valores *extraños* por parte de los hijos, especialmente en lo que se refiere a disciplina y respeto. Perreira et al. (2006) señalan que el estrés de los conflictos intergeneracionales puede estar seriamente exacerbado en las familias inmigrantes ya que los hijos están expuestos, a través de la escuela y otros entornos sociales, a normas y expectativas que difieren radicalmente de las de sus padres.

Justamente el encuentro con la educación escolarizada representa uno de los contactos más importantes entre las familias inmigrantes y la cultura mayoritaria. Con frecuencia, tanto la estructura educativa en sí misma (planes de estudios, espacios físicos, filosofías de la educación), como la cultura escolar, son por completo extrañas para los padres inmigrantes. Las expectativas sociales sobre su

papel como padres y participantes en la educación de sus hijos pueden ser muy distintas a las que privaban en sus países de origen. Ello, aunado al poco dominio del idioma, puede limitar su interacción en el medio escolar lo cual con frecuencia se interpreta como desinterés o apatía desde la perspectiva del grupo mayoritario. A este respecto, Souto-Manning (2007) señala que esto puede deberse a expectativas y valores distintos por parte de ambos colectivos. Por ejemplo, St. Hilaire (2002) en su trabajo con adolescentes mexicanos en el sur de California, señala la importancia de la influencia paterna en las familias inmigrantes sobre las expectativas educativas de sus hijos. Los padres inmigrantes suelen otorgar un valor primordial a la educación y este es transmitido a sus hijos. De hecho, como algunos autores han planteado (Liebkind et al., 2004; Perreira et al., 2006; Phinney et al., 2006 Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) con frecuencia los niños y adolescentes inmigrantes tienden a superar a los estudiantes nativos en notas académicas, generando así lo que se conoce como la *paradoja inmigrante* que señalan Phinney et al. (2006). No obstante, este mismo estudio mostró como los inmigrantes de primera generación tienden a adaptarse mejor socioculturalmente que los de segunda generación, situación que los autores explican por la mayor cercanía de los primeros con la cultura de las familias inmigrantes, lo cual suele tener un efecto protector en la aculturación de los hijos.

Lo anterior puede ser fundamental cuando los niños tienen que enfrentar la segregación no sólo lingüística, sino cultural en sus centros escolares, donde con frecuencia la discriminación hacia ellos adquiere formas que dificultan su avance académico. Nos referiremos brevemente a estos entornos más adelante.

El papel de los padres para instrumentar a sus hijos en un medio que puede ser hostil, es definitivo, según se aprecia en el trabajo de Perreira et al. (2006). En sus entrevistas con padres inmigrantes latinoamericanos, encontraron las formas que suele adoptar la participación de estos en la educación de sus hijos. Básicamente surgieron dos temas primarios: ayudar a sus hijos a superar los nuevos retos y encontrar nuevas fortalezas. Lo primero se refiere al desafío de superar el miedo a lo desconocido, conducirse en trabajos poco familiares, así como en entornos escolares y vecindarios que les son ajenos, encontrarse con el racismo y perder las conexiones familiares y el capital social. Como respuesta a lo anterior, los padres plantearon el desarrollo de habilidades biculturales, incrementar la comunicación

padre-hijo, empatizar con sus hijos adolescentes y promover el apoyo social. En una línea similar y con una muestra muy distinta, Liebkind et al. (2004) encontraron que el apoyo paterno resultó tener un efecto positivo en la adaptación de los jóvenes inmigrantes vietnamitas en Finlandia que fueron parte de su estudio.

Lo anterior muestra que si bien los padres inmigrantes tal vez no participen en la educación de sus hijos de la manera en que la institución escolar espera que lo hagan, esto no implica que no lleven a cabo estrategias de apoyo con ellos. El dominio de la intervención paterna es distinto quizás porque las prioridades percibidas son otras.

### **3.5. La respuesta institucional ante la inmigración.**

#### ***3.5.1. La política migratoria europea en países tradicionalmente receptores de inmigrantes***

En esta parte, revisaremos los aspectos principales de la política migratoria de tres países europeos con una larga tradición como receptores de inmigrantes (Francia, Holanda y Reino Unido), para después pasar a profundizar en el caso de los Estados Unidos, particularmente en la educación, que es el ámbito de contacto cultural de nuestros participantes en el estudio.

En su análisis de las políticas europeas de integración del alumnado inmigrante, Mijares (2009) señala la dificultad de definir a un colectivo que tradicionalmente ha sido conceptualizado como *alumnado inmigrante*, aunque dicho concepto ha sido transformado por las tradiciones históricas de cada país europeo. Pese a ello, este colectivo comparte, al margen del país de arribo, el hecho de que no goza de los mismos derechos de los ciudadanos nacionales además de que se le clasifica dentro de una categoría específica condicionada por su origen extranjero. Así, no es extraño que el inmigrante esté situado en una situación de vulnerabilidad donde con frecuencia es víctima de marginación y discriminación. Veamos algunos contextos nacionales:

- a) Francia. El modelo de integración francés es el modelo *asimilacionista*, así como de integración individual por excelencia. Los ciudadanos y ciudadanas son considerados seres individuales e iguales ante la ley. También lo son desde esta perspectiva los inmigrantes, de quienes se espera que se

asimilen a la nación francesa y al menos en el espacio público, abandonen sus prácticas culturales (incluyendo su idioma a favor de la adquisición de la lengua oficial)<sup>24</sup>. La razón que se argumenta es que la constitución francesa no reconoce públicamente a las minorías. Al igual que en otros países, el ámbito escolar es donde regularmente ocurre el contacto cultural más relevante de los inmigrantes, es decir, es el escenario donde la aculturación alcanza niveles importantes. Francia recuenta a los estudiantes en función de su origen nacional, no en cuanto a su ascendencia étnica, lo cual conlleva imprecisiones en el momento de definir políticas educativas y analizar la realidad escolar. La visión es compensatoria, donde el desconocimiento de la lengua y las costumbres del país de origen son vistas como déficits que es preciso corregir a la brevedad posible. Si bien el discurso francés se ha transformado, por ejemplo sustituyendo el concepto de *recién llegados que no saben francés* (para referirse a los inmigrantes) por el de *chicos que no tienen el francés como lengua materna*, la política *asimilacionista* sigue teniendo plena vigencia.

- b) Holanda. Holanda constituye el ejemplo del país que ha llevado a cabo un trabajo más completo respecto a la integración de inmigrantes en general y de alumnado inmigrante en particular (Mijares, 2009). Sus estadísticas de los estudiantes no se remiten al país donde han nacido estos (como en el caso de Francia), sino que atiende a la diversidad cultural que compone el tejido social. No obstante, tanto las ideologías como la conceptualización, que se expresan a través de programas que en lo explícito pugnan por la integración del colectivo inmigrante, han tenido distintos momentos históricos. En los últimos años, el sistema holandés tiene un fuerte sustento legal que se traduce en la obligatoriedad, por parte de las escuelas primarias, de elaborar currículos de corte multicultural. No obstante, pese a la existencia de este compromiso del estado con el desarrollo de una enseñanza intercultural basada en la promoción de la cultura de todos los alumnos, en la actualidad esas políticas han cambiado su orientación significativamente proponiendo una pauta mucho más centrada en una asimilación cultural y lingüística al

---

<sup>24</sup> Es muy conocida la polémica por el uso del velo en el ámbito escolar por parte no solo de inmigrantes de origen árabe, sino, incluso, por parte de ciudadanas francesas pertenecientes a este grupo étnico.

país, que en la práctica se resume en un solo objetivo: *sólo en holandés* (Mijares, 2009).

- c) Reino Unido. El modelo de integración en el Reino Unido es el denominado comunitario. Surge de la adopción de los mecanismos de gestión diseñados por otros países no europeos como Canadá, Australia y Estados Unidos. Contrariamente al francés, promueve la actuación social de los inmigrantes en tanto que comunidades constituidas. El sistema educativo debe garantizar la convivencia de todas las culturas, es decir, el conjunto de identidades.

Antes de pasar a revisar la política migratoria norteamericana y su traducción al interior del ámbito educativo, quisiéramos hacer un comentario respecto al concepto de *integración*.

Como hemos visto, dentro del modelo de estrategias de aculturación de Berry (1990), la integración es la situación deseable. Es decir, es aquella que busca la conciliación entre los orígenes culturales y las demandas de la cultura receptora.

De hecho, en el estudio transnacional efectuado por Phinney et al. (2006) una de las conclusiones tenía que ver con el reconocimiento unánime de los participantes en que la integración era la opción preferida. No obstante, como señalan Navas et al. (2004), es necesario plantearnos un par de cuestiones.

Por un lado, ¿se está entendiendo de la misma forma el término *integración* por parte de los colectivos inmigrantes y la cultura dominante de manera que las expectativas de unos y otros vayan en la misma sintonía? Bien puede ser el caso de que la integración de cara a los inmigrantes tenga que ver con la preservación de los orígenes culturales como aspecto fundamental, en tanto que desde la perspectiva del grupo receptor dicha integración esté más cerca de procesos de asimilación donde los orígenes culturales del colectivo inmigrante son innecesarios o bien un obstáculo para tal “integración”.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta los distintos ámbitos sociales de la aculturación, así como los niveles *ideal* y *real* en la conceptualización de la misma. Por ejemplo, alguien puede tener una actitud que favorezca la integración, sin embargo en la práctica llevar a cabo estrategias aculturantes que apuntan a la asimilación o la separación respecto a la cultura mayoritaria.

### **3.5.2. La política migratoria en Estados Unidos.**

Quisiéramos señalar de entrada, un aspecto que es significativo en la política migratoria de los Estados Unidos y que en muchas ocasiones marca la dinámica de las familias inmigrantes. Se refiere al hecho de que, según la constitución de este país, cualquier persona que ha nacido en su territorio adquiere la nacionalidad norteamericana automáticamente al margen del origen étnico-nacional de sus padres o incluso del estatus migratorio de estos. Las implicaciones de lo anterior es que con frecuencia vemos grupos familiares donde algunos miembros son ciudadanos que, en lo administrativo, gozan de los derechos de cualquier otro estadounidense mientras que otros miembros pueden estar viviendo en situación irregular o *ilegal* en el país. Así, han ocurrido muchos casos donde, por ejemplo, alguno de los padres, o ambos, son deportados a sus países de origen, dejando a los hijos a cargo de parientes o amigos o bien se los llevan consigo. Esta situación origina un miedo constante a la separación familiar y un fuerte estado de estrés que ya apuntaba Suárez-Orozco (2001b).

Como hemos visto, las grandes migraciones europeas de principios del siglo XX marcaron la pauta para la política migratoria en los años posteriores: una política con tendencias eugenésicas, que apostaba por el aporte de los inmigrantes (blancos europeos en su mayoría) a la cultura norteamericana bajo un proyecto de identidad nacional basada en lo que se denominaba *melting pot*, concepto que perdería sentido en su traducción literal pero que se refiere al hecho de mezclar todas aquellas particularidades étnicas de los grupos de inmigrantes a favor de la creación del *individuo americano*. Esta política funcionó por un tiempo hasta el arribo de los nuevos inmigrantes de Latinoamérica y Asia por razones antes referidas. Estos nuevos inmigrantes ofrecían una mayor diversidad étnico-cultural (incluida su apariencia física e idiomas) que hacía más notorias sus diferencias y, en consecuencia, más difícil su asimilación (Tseng y Lesaux, 2008). Pese a ello, el proyecto *asimilacionista* no solo de los inmigrantes, sino de las minorías étnicas en general, era claro a mediados del siglo XX<sup>25</sup>. La situación era paradójica: por un lado se les pedía su asimilación a la cultura dominante y a la vez se les negaba cualquier posibilidad de participación social. La segregación racial (sobre todo entre blancos y

---

<sup>25</sup> Sin embargo, el caso de los negros era muy particular. Por un lado, técnicamente eran ciudadanos estadounidenses, sin embargo era considerados inferiores por la ideología dominante y, por tanto, altamente segregados.



negros) gozaba de amplia aceptación y de apoyo en las cortes bajo el paradigma de *iguales pero separados*. Sin embargo, el movimiento en pro de los derechos civiles, que se reflejó en la decisión de la Suprema Corte de EE.UU. en el caso de *Brown vs. Consejo Educativo* en 1954, eliminó la segregación racial en todos los ámbitos sociales incluyendo al escolar.

No obstante, la ley anti-segregacionista tuvo fuerte oposición (sobre todo en estados sureños como Tejas), de forma tal que tomó más de una década para que realmente se implementara en la educación (Gollnick y Chinn, 2002). Pese a la aceptación general de que una política basada en el viejo paradigma segregacionista no solo era inaceptable sino ilegal, la filosofía educativa no tuvo grandes cambios de cara a las minorías. Era responsabilidad de las familias inmigrantes buscar los medios para la educación de sus hijos (incluyendo el aprendizaje del idioma oficial) a fin de que pudieran asimilarse al proyecto educativo escolar. Esta visión de la educación para las minorías migrantes era conocida como *nadar o hundirse (sink or swim)*, en donde en una especie de proceso de selección natural, sólo los hijos de la inmigración que estuviesen instrumentados (es decir, que contaran con los recursos lingüísticos y culturales suficientes) tendrían alguna posibilidad de éxito en el proyecto educativo (Crawford, 1999), o sea, *lograrían mantenerse a flote*.

Sin embargo, en 1974, de nuevo la Suprema Corte de EE.UU. decidió a favor del derecho de los estudiantes con idiomas minoritarios a recibir instrucción en una lengua que fuesen capaces de entender. Este caso se conoce como *Lau vs. Nichols* y tuvo su origen en la comunidad de inmigrantes chinos en el área de San Francisco, California. Esto sentó las bases para un proceso de instrucción escolarizada que por vez primera se enfocaba en las minorías étnicas inmigrantes y posteriormente promovió la aparición de los programas de educación bilingüe (Gollnick y Chinn, 2002).

La educación bilingüe desde sus orígenes ha estado envuelta por la polémica. La implementación de programas bilingües ha estado sesgada por resultados de distintos estudios que igual destacan sus virtudes que señalan sus defectos. Asimismo, con frecuencia ha sido utilizada como bandera de grupos sociales de muy distinta filiación política y ha contribuido a generar un clima altamente

xenofóbico y de exclusión social respecto a las minoría étnicas (Suárez-Orozco, 1996)<sup>26</sup>.

No pretendemos abundar en las especificidades del debate en este espacio. Simplemente queremos señalar que, en la práctica, la ambigüedad de la ley de educación bilingüe ha dado lugar a la implementación de una amplia variedad de programas educativos. Sin embargo, la mayoría de ellos parten de principios muy parecidos: una tendencia *asimilacionista* respecto al niño inmigrante y una visión de la cultura e idioma originales de este como déficits que hay que compensar (Brisk, 1998). En general, en la actualidad los programas bilingües pueden ser clasificados de la siguiente manera:

- a) Transicionales. En estos programas el objetivo fundamental es utilizar en principio el idioma nativo del estudiante como un medio para su asimilación al modelo educativo mayoritario. Es decir, su *transición* a un aula donde la instrucción sea absolutamente en inglés. Típicamente, se considera que a un niño inmigrante le toma entre 2 y 3 años antes de estar en *situación transicional*. Una vez que la transición ocurre, ya no se recibe instrucción en la lengua materna por lo que ésta (al igual que la cultura que refiere) usualmente tiende a desaparecer o a reducirse su uso al entorno familiar.
- b) De mantenimiento o de *transición tardía*. El objetivo es bastante similar al de los programas transicionales con la diferencia que la transición se extiende hasta el fin de la educación primaria, de manera que el paso al siguiente nivel educativo, es decir el ingreso a la secundaria, marca el momento transicional. En esta perspectiva hay cierto reconocimiento de la importancia de mantener el idioma y la cultura originales de los niños inmigrantes aunque el fin último sigue siendo la asimilación.
- c) De *dos vías (Two-Way)* o *duales*. Estos programas quizás representen el intento más reciente de valorar no solo el idioma sino las características culturales de las minorías étnicas. Aunque hay variantes en la forma de implementación, típicamente la composición étnica del grupo de estudiantes en el aula dual es mixta, de forma que en la misma clase hay niños de grupos

---

<sup>26</sup> En varios casos la legislación de algunos estados ha prohibido la educación en un idioma diferente al inglés como es el caso de la conocida propuesta de ley 187 en California.

étnicos minoritarios y del grupo étnico mayoritario. Por lo regular son niños angloparlantes e hispanoparlantes quienes reciben instrucción académica tanto en inglés como en español<sup>27</sup>.

Posiblemente los programas duales sean lo más cercano a una política educativa pública multicultural en los Estados Unidos, pero desde luego que estos son la excepción y no la norma en lo que se refiere a educar a los llamados *niños de la inmigración*. Hasta el día de hoy, las familias inmigrantes siguen enfrentándose a una visión *asimilacionista* tanto por parte de las instituciones educativas en los Estados Unidos como por parte de la cultura dominante. No obstante, es frecuente que en el discurso oficial se apunte hacia la capacitación de las minorías e incluso se hable de integración de las mismas. Pero como apuntan Navas et al. (2004), es necesario precisar el concepto de *integración*. ¿Estamos entendiendo lo mismo todos?

Por otra parte, aunque el discurso contemporáneo en la educación pública norteamericana tienda hacia una filosofía multicultural, habría que preguntarse cuáles son sus alcances y como debería implementarse en la práctica. Hoy en día encontramos, en la educación pública norteamericana en general y, tejana en particular, diversos intentos por reconocer la presencia de las minorías étnicas en la comunidad escolar (sean o no inmigrantes). No obstante, en la mayoría de los casos todo queda en buenos intentos ya que la filosofía (*asimilacionista*) de fondo queda intacta<sup>28</sup>.

Un aspecto más que queremos mencionar, antes de concluir, se refiere al efecto de la aculturación sobre las expectativas escolares e incluso, según Suárez-Orozco (2001b), sobre la salud física y mental de los niños inmigrantes. Este autor señala que, de entrada, la actitud de las familias inmigrantes es positiva respecto a la escuela, sin embargo, en ocasiones diversos factores como su origen, sus condiciones de vida (barrios marginales y violentos, escuelas pobres, subempleos) y

---

<sup>27</sup> Nosotros tuvimos ocasión de trabajar por un tiempo en el contexto de un programa dual. Los resultados no sólo a nivel académico sino a nivel de relaciones interpersonales de los niños fueron realmente impresionantes. Además, los beneficios, según pudimos constatar, se extendieron a los grupos de padres quienes fueron capaces de relacionarse bajo un clima de mayor entendimiento mutuo.

<sup>28</sup> Un ejemplo de ello, es la promoción de los llamados *meses de la herencia negra e hispana* en las escuelas de Tejas, durante los cuales, a lo largo de un mes, se llevan a cabo actividades culturales y académicas que reconocen el aporte de estos colectivos a la *nación americana*. Sin embargo, la ausencia de estas minorías en los currículos educativos de forma permanente es algo notorio.

las actitudes hostiles o de escaso apoyo por parte de las autoridades escolares (administradores con actitudes racistas, profesorado mal preparado, materiales educativos deficientes) merman tal actitud.

Diversos autores (Fuligni, Wltkow, García, 2005; Liebkind et al., 2004; Phinney et al., 2006; Souto-Manning, 2007; Suárez-Orozco, 2001b), han mostrado el efecto de la aculturación en la identidad étnica de los jóvenes inmigrantes. Nociones como *reflejo social* o *profecía autocumplida* (Souto-Manning, 2007; Suárez-Orozco, 2000) refieren por ejemplo, el efecto negativo que puede tener la aculturación sobre la identidad de los inmigrantes. No obstante, para otros autores (Kasinitz, 2008; Liebkind et al., 2004; Phinney et al., 2006) la construcción de identidades duales no solo es deseable sino posible dentro de un proceso de aculturación que, como han mostrado, puede ser bidireccional. Es decir, que a la vez que el niño inmigrante reconoce y adopta elementos de la cultura original se adapta a la cultura receptora.

### **3.6. Conclusión**

La virtual ausencia de estudios con niños inmigrantes que vinculen aculturación e identidad étnica es patente. La mayoría de trabajos que hemos revisado se refieren a adolescentes, por lo que muy poco se sabe respecto a los procesos de aculturación e identificación previos a la adolescencia en los *niños de la inmigración*. Sin embargo, creemos que es preciso estudiar estas etapas de vida que son tan decisivas, como hemos visto en capítulos anteriores, en la construcción de las identidades sociales, la étnica entre ellas, con las que los niños van asumiendo su papel dentro de la sociedad. Lo anterior es aún más crítico en el caso de los niños inmigrantes que pertenecen a minorías étnicas. De entrada, este colectivo encara un medio con frecuencia hostil producto de la construcción social que de él hace una sociedad que ve en la inmigración de los *diferentes* una amenaza a sus instituciones y a su *esencia americana*. Así, de acuerdo con Suárez-Orozco, el niño inmigrante enfrenta el descrédito psicológico asociado a su pertenencia grupal a la vez que recibe el encargo de asimilarse (aún simbólicamente) al grupo mayoritario. Algunos, en su intento (cuasi-imposible) de “americanizarse”, corren el riesgo de quedarse a medio camino de una cultura a la que ya no pertenecen y otra que no termina por aceptarles. A veces la consecuencia de ello es lo que Bejarano (2005) denomina *colonialismo interno*, es decir, la derogación de aquellos grupos que, pese

a formar parte del mismo colectivo étnico, son considerados inferiores: los *chicanos* a los mexicanos de generaciones anteriores y estos a los inmigrantes recién llegados.

Tal vez este énfasis en la adolescencia responda a tradiciones investigativas que conciben el desarrollo de la identidad como la tarea más importante que el adolescente debe resolver (en un sentido “Eriksoniano”). O quizás las limitaciones cognitivas de los niños en etapas más tempranas de su desarrollo les hace menos introspectivos y en este sentido, se entiende que sus respuestas no proporcionan la amplitud o profundidad necesarias para la elaboración de un marco teórico-conceptual que permita el estudio sistemático del tema. De ser verdad lo anterior estamos enfrentando nuestros propios estereotipos.

Creemos que no es que los niños no tengan nada que decir o aportar, sencillamente los métodos y estrategias con que hemos de acercarnos a su realidad deben ajustarse a sus muy particulares percepciones y maneras de juzgar el mundo. En uno de los escasos trabajos empíricos que encontramos con niños inmigrantes, Marks, Szalacha, Lamarre, Boyd y García-Coll (2007) concluyen que entender los procesos de identidad étnica en niños inmigrantes es importante ya que las prácticas tempranas de grupos interétnicos pueden formar las bases para las actitudes y conductas posteriores en la adolescencia.

Por nuestra parte, queremos destacar algunos factores que consideramos importantes para el estudio de la identidad étnica de los niños inmigrantes latinoamericanos. En principio, estamos de acuerdo con la noción de que los niños ya vienen de su país de origen con una serie de referentes identificativos que deben reajustar a las condiciones del nuevo entorno. Desde luego que algunos factores como género permanecen prácticamente inalterados. Pero, incluso en este ámbito, aprenden que las expectativas sociales respecto a las mujeres y hombres pueden ser distintas a las de su país de origen.

En nuestro trabajo, cuando nos referimos al desarrollo de la identidad étnica en niños inmigrantes hacemos alusión a ese proceso que alguno autores denominan *construcción identitaria* (Essomba, 2008), *(re) desarrollo de la identidad* (Souto-Manning, 2007) *nueva identidad* (Suárez-Orozco, 2004) o *identidad étnica emergente* (Marks et al., 2007). Es decir, entendemos la identidad étnica como un

proceso dinámico que el nuevo entorno evoca. En otras palabras, muchos niños inmigrantes ya cuentan con referentes étnicos como parte de su autoconcepto aunque en algunos casos su posición respecto a otros grupos étnicos se modifica<sup>29</sup>. Así, puede surgir un fenómeno que Arriaza (2004), en su estudio con jóvenes mestizos guatemaltecos, denomina *poder invertido*. Estos jóvenes, acostumbrados a concebirse como similares a aquellos grupos étnicos que detentan el poder en su país de origen, encuentran que en el país receptor son percibidos como integrantes del mismo grupo étnico (los *indios*) al que rechazan.

Por otra parte, es importante definir el impacto de la aculturación en los procesos identificativos. En el caso de los inmigrantes mexicanos, cuyos hijos conforman la gran mayoría de los participantes en nuestro estudio, esto reviste particular interés. La turbulenta relación ancestral entre México y los Estados Unidos, los vínculos familiares y culturales en ambos lados de la frontera, el reciente endurecimiento de las políticas migratorias en la línea fronteriza, así como la xenofobia histórica hacia este grupo étnico, han dejado indudablemente su huella en este colectivo en cuanto a su manera de percibirse y de percibir a los demás. Hasta que punto todo esto puede reflejarse en la percepción y las ideas que los niños inmigrantes mexicanos manifiestan, es de interés en nuestro estudio.

Así, entonces, tenemos que hablar del proceso que denominamos *doble perspectiva evolutiva* en los niños inmigrantes, mismo que da sentido a este trabajo: se refiere tanto a su evolución socio-cognitiva como al nivel de desarrollo de su aculturación. Entender cómo se afectan ambos procesos en la redefinición de la identidad étnica constituye nuestra tarea fundamental.

---

<sup>29</sup> Es común que algunos niños ya en su país de origen utilizaran nociones étnicas para juzgar a otros o a sí mismos. En México, por ejemplo, la figura del indio es vista con desdén por parte del mestizo. Además con frecuencia la piel clara, el cabello rubio y los ojos azules gozan de gran aceptación social y suelen estar asociados a imágenes de éxito.

## Capítulo 4

### Metodología

En este capítulo retomaremos los componentes conceptuales que son el fundamento de nuestro trabajo en función de la revisión teórica realizada en la primera parte. Asimismo, propondremos los objetivos e hipótesis las cuales, derivadas tanto de nuestros planteamientos teóricos como de los trabajos previos que hemos presentado, constituyen la directriz de nuestro estudio. Posteriormente, expondremos el método utilizado y un breve perfil de los participantes. En este punto describiremos el proceso que llevamos a cabo para poder obtener el permiso de las autoridades educativas a fin de realizar las entrevistas con los niños participantes y mencionaremos algunas de las dificultades de tipo institucional a las que nos enfrentamos. Además, nos referiremos al estudio piloto a partir del cual fue necesario hacer algunas modificaciones tanto del formato de entrevista como del material utilizado. Finalmente, expondremos las características del procedimiento de análisis de datos tanto desde una perspectiva cualitativa como del análisis de contenido y la forma en que organizamos la presentación de los resultados.

#### 4.1. Marco Teórico

Nuestro estudio se realizó con niños inmigrantes en Estados Unidos que provienen de distintos países de Latinoamérica aunque los de origen mexicano conforman la gran mayoría. Ya en el capítulo anterior hemos abordado las peculiaridades históricas y culturales de este grupo étnico en el Estado de Tejas. Hemos de señalar entonces, que más que hablar de un desarrollo de la identidad étnica que parte de “cero”, nos referiremos a los procesos por medio de los cuáles estos niños inmigrantes encaran la tarea de conciliar el bagaje cultural que traen de su país de origen, con las demandas del país receptor. En este sentido, los niños de nuestro estudio buscan, en palabras de Suárez-Orozco (2001b) *rehacer su identidad*. Es probable que la cuestión de la etnicidad no haya sido un tópico que preocupara al niño en su tierra natal a excepción quizá de aquellos inmigrantes que ya en su país originario eran miembros de una minoría étnica como es el caso de los indígenas. Sin embargo, en la nueva sociedad, que le otorga un valor especial a los orígenes étnicos, la etnicidad adquiere una dimensión fundamental en la construcción de su concepto de *persona*. La identidad étnica en el inmigrante puede

ser una noción nueva que, sin embargo, se desarrolla en función de la percepción que de sí mismo ya tenía el niño antes de emigrar. Es, según Berry (1993), una nueva identidad social que el niño ha de configurar.

Vemos, entonces, como la tarea del niño inmigrante es, en parte, analizar las continuidades y discontinuidades entre el *allá y entonces* y el *aquí y ahora*. Ello implica un proceso cognitivo y afectivo complejo que, si bien sigue el curso de los grupos étnicamente minoritarios que hemos revisado en los capítulos anteriores, en el caso de los niños inmigrantes tiene un carácter especial. Mucho tiene que ver, así mismo, el momento en que se da el proceso de inmigración. Es evidente que un niño pequeño no entenderá de la misma manera el hecho de emigrar a un sitio desconocido, por las razones que sean, que un niño mayor, ni tiene las mismas herramientas conceptuales y afectivas para lidiar con una serie de situaciones novedosas en el país receptor como es el encuentro con grupos humanos distintos a él y la situación de desventaja en que, frecuentemente, se encuentra respecto a ellos. No significa que un niño pequeño no ha experimentado las diferencias sociales de algún tipo (de género, por nombrar una) o que no sea capaz de percibir situaciones de, por ejemplo, desigualdad socioeconómica como Navarro (1995) sostiene. Sin embargo, el encuentro con personas que tienen características físicas y culturales tan diferentes a las propias es un dominio nuevo ante el que tiene que construir referentes conceptuales distintos. Evidentemente, el niño inmigrante, al margen del país del que provenga, ha tenido experiencias directas o indirectas (televisión, cine, internet, etc.) con la diversidad étnica humana. No obstante, es probable que por primera vez él mismo trate de posicionarse frente a tal diversidad.

Desde este punto vale la pena recordar que en nuestro trabajo nos apoyamos en el concepto de *geografía genética* planteado por Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1999) y que alude a las tendencias fenotípicas de los grupos humanos no como manifestaciones *raciales* sino como producto del contacto entre grupos humanos particulares en regiones específicas del mundo, lo cual ha originado fenómenos como el mestizaje. Dichas tendencias fenotípicas permiten percibir, entonces, los rasgos reales o imaginarios (Fenton, 2003) que fundamentan la creencia de una ascendencia étnica común. De manera que cuando un niño responde ante un estímulo visual, por ejemplo una fotografía de otro niño, puede presuponer que el niño mostrado en la foto es *mexicano como él mismo, o latino, o estudioso como*



*todos los chinos, o agresivo como todos los negros*, etc. Es decir, que en el proceso de construir categorías sociales y de incluirse en alguna el niño inmigrante puede hacer uso de criterios ya claros para él (como género o edad) o bien puede utilizar referentes étnicos evidentes, como los rasgos físicos, o supuestos a partir de dichos rasgos.

Entonces, la identidad étnica en nuestro trabajo implica las creencias en similitudes y diferencias en cuanto a origen, costumbres, sentido de territorialidad, lengua, valores y rasgos físicos de los diversos grupos humanos. Creencias que se reflejan en el discurso de los participantes y que son el objeto de nuestro análisis. Cómo ocurren estos procesos en los niños inmigrantes es el objetivo fundamental de este trabajo para cuya consecución nos apoyaremos en la propuesta de la teoría sociocognitiva, en el sentido planteado por Aboud (1984, 1988), así como por otros autores quienes han señalado la influencia de factores sociales como la socialización en la construcción o, en el caso de los inmigrantes, reconstrucción de las identidades étnicas (Berry, 1993; Knight, Bernal, Garza y Cota, 1993; Marín, 1993; Ocampo, Bernal y Knight, 1993; Quintana, 2007; Vaughan, 1987).

Dicha socialización está, en parte, determinada por las estrategias y actitudes de aculturación que los niños inmigrantes adoptan, que pueden ir en sintonía, o no, con las expectativas de aculturación que la cultura receptora tiene sobre ellos. Entendemos que si bien las minorías inmigrantes cargan con el peso de la aculturación, en el sentido de llevar a cabo estrategias que les ayuden a adaptarse a las nuevas condiciones del medio, la mayoría étnica no es ajena al cambio. Es decir, también tendría que flexibilizar sus esquemas para adaptarse a las condiciones que los flujos migratorios impulsan. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, la sociedad norteamericana y sus instituciones no parecen estar muy dispuestas a ir más allá de una política de asimilación de las minorías étnicas al *mainstream* norteamericano, sobre todo cuando dichas minorías provienen de culturas consideradas *diferentes*. De aquí que estemos de acuerdo con Navas et al. (2004), en cuanto a que en el estudio de los procesos de aculturación es preciso considerar no sólo las peculiaridades de los colectivos inmigrantes, sino también de las sociedades receptoras, así como los diferentes ámbitos en que dicha aculturación se presenta.

En nuestro trabajo, sin embargo, nos interesa recuperar el proceso individual de

aculturación desde la perspectiva de los niños inmigrantes. En este sentido, partimos de la propuesta de Phinney, Berry, Vedder y Liebkind (2006), en cuanto al carácter bidireccional de la aculturación. Es decir, creemos que en los niños inmigrantes la aculturación no sigue una progresión lineal que los lleve de la cultura original a la receptora. Por el contrario, consideramos, en la línea de Phinney et al. (2006), que una fuerte identidad étnica a la par de una mayor participación en la cultura receptora, crea las condiciones hacia la integración y el multiculturalismo.

Según hemos visto, entonces, la identidad étnica involucra el interjuego de aspectos individuales marcados por la evolución de herramientas perceptivo-cognitivas y los afectos con ellas relacionadas así como los determinantes sociales implícitos en la aculturación. En este sentido, tiene un carácter plástico que se expresa de distinta forma según el dominio que prevalezca en el individuo de acuerdo con su desarrollo. No obstante, es difícil pensar en la identidad étnica al margen de la adscripción a un grupo social y a la conciencia de la existencia de similitudes y diferencias con otros grupos, conciencia que define percepciones, afectos y conductas. Lo anterior se manifiesta de forma particular en las minorías étnicas y más aún en las provenientes de otras latitudes como es el caso de los niños inmigrantes. A este respecto, la perspectiva psicosocial implícita en el trabajo teórico y empírico de gente como Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) y De Vos y Romanucci-Ross (1995) nos aporta elementos conceptuales para nuestro análisis. Creemos que nociones como *reflejo social*, *desubicación cultural* e *identidades transculturales*, pueden jugar un papel importante en la forma en que los niños participantes en nuestro estudio se conciben a sí mismos y a los demás.

Nuestro trabajo, entonces, parte de una perspectiva sociocognitiva que a la vez que toma en cuenta el desarrollo cognitivo individual de los niños participantes, también considera la evolución de sus procesos de aculturación dada su condición de inmigrantes.

#### **4.2. Objetivos**

En nuestro estudio nos hemos planteado como objetivo general indagar las formas que adoptan los distintos componentes de la identidad étnica en los niños inmigrantes en el curso de su desarrollo. Como objetivos particulares hemos querido saber cómo se perciben étnicamente los niños inmigrantes cuando de manera

espontánea se representan a sí mismos a través de un dibujo. Además, nos interesaba explorar los criterios empleados para categorizar a los distintos grupos humanos y en qué momento empezaban a usar criterios étnicos para adscribirse a alguno de ellos y para justificar tales categorizaciones. De igual forma hemos querido conocer las etiquetas étnicas que usan los niños inmigrantes para referirse a los diversos grupos étnicos y hasta qué punto tales etiquetas responden a los estereotipos culturales ya sea de su cultura de origen o de la cultura receptora, o bien si son construidas por ellos en el curso de sus experiencias directas e indirectas con dichos grupos. Un objetivo particular más se orientó al estudio de sus actitudes y justificaciones en las preferencias y rechazos hacia su grupo propio y otros grupos étnicos. Finalmente, nos interesaba indagar hasta que punto factores socializantes como la *aculturación* inciden tanto en las respuestas de los niños como en la ejecución de las tareas implicadas en nuestro estudio.

Para la consecución del primer objetivo hemos utilizado la técnica de autorretrato, que explicaremos posteriormente, el cual se le pide al participante que elabore sin restricciones, con una instrucción mínima y sin interferencia del entrevistador. Creemos que una intervención de este tipo proporciona un ambiente propicio para la libre expresión por parte de los niños. En cuanto a la tarea de categorización hemos utilizado material visual susceptible de ser categorizado de varias maneras. De igual forma hemos intentado interferir lo menos posible en esta tarea excepto cuando *probamos* la consistencia de la categorización a partir de un procedimiento piagetiano de la contradicción sobre el que profundizaremos más adelante. Es importante señalar que nos ha interesado conocer no sólo el criterio o criterios utilizados en la categorización, sino también las justificaciones de estos, es decir, las razones esgrimidas por los niños para realizar dicha tarea. En el caso de las *etiquetas étnicas* hemos permitido que el niño expresase libremente la forma en que él o *los otros* le llamarían a cada una de las personas representadas en las fotografías<sup>30</sup>. No obstante, hemos contrastado sus respuestas con las que oficialmente adscriben las agencias gubernamentales del país receptor a los

---

<sup>30</sup> A este respecto vale la pena señalar que en ocasiones el entrevistado rehusaba expresar alguna etiqueta para referirse al niño o niña de la foto. En estos casos el entrevistador decía algo como: "Bueno, tal vez TÚ no les llamarías de ninguna forma, pero ¿cómo crees que les llamaría la GENTE?". Bajo este contexto los niños fueron capaces de expresar las etiquetas.

distintos grupos étnicos<sup>31</sup>, o bien con las que predominan en su cultura de origen. En las *preferencias y rechazos* étnicos exploramos, por una parte, los estereotipos sobre los que los niños fundamentaron sus preferencias así como los prejuicios en que basaron sus rechazos. Aquí señalaremos dos cosas, por un lado, la connotación peyorativa del término prejuicio que entendemos como actitud negativa, según hemos expresado en el capítulo 2, en el apartado referente a *Preferencias y rechazos* (2.3) y por otro, nuestro interés en conocer las justificaciones de los niños ya sea al preferir o rechazar. A diferencia de la categorización, que involucra elementos perceptivo-cognitivos, en las actitudes están implícitas situaciones afectivas, por parte de los participantes, basadas en situaciones reales (es decir, experiencias directas con alguna persona como la mostrada en la foto) o imaginarias (relacionadas con estereotipos culturales).

El impacto de la socialización y en particular, de la *aculturación* lo hemos medido a partir del tiempo de estancia de los niños inmigrantes en el país receptor, desde el momento de su llegada a Estados Unidos hasta el momento de la entrevista. Es preciso decir que hemos decidido poner en cursiva el término *aculturación* para señalar que un proceso tan complejo no puede ser reducido al tiempo de estancia en el país receptor. Somos conscientes de que este criterio es muy limitado puesto que un tiempo similar de estancia no implica que las personas tengan el mismo tipo de vivencias. No obstante, hay que indicar que los niños participantes provienen de contextos socio-culturales similares, su grupo familiar es parecido en cuanto a nivel socioeconómico y capital social y sus lugares de residencia se parecen en cuanto a las condiciones materiales y sociales de vida. Esto quizás haga que la experiencia de aculturación sea bastante cercana. Por ello, pese a sus limitaciones, el tiempo de estancia será nuestro indicador del *nivel de aculturación*. Además nos apoyaremos en las justificaciones ofrecidas por los participantes para validar nuestros resultados.

### **4.3. Hipótesis**

De acuerdo con los trabajos previos en relación con la identidad étnica (Aboud y Doyle, 1993, 1996; Aboud y Fenwick, 1999; Katz, 1987; Knight et al., 1993;

---

<sup>31</sup> Las etiquetas empleadas en el Censo del año 2000 en EE.UU. y retomadas por las instituciones educativas en Tejas se refieren a: blancos, negros, asiáticos e hispanos.

Ocampo et al., 1993; Quintana, 2007; Verkuyten y Kinket, 1999, entre otros), proponemos que los distintos componentes de la identidad étnica serán expresados por los niños participantes a través de ideas más sofisticadas conforme se avanza la edad. Además, el nivel de aculturación, medido por el tiempo de estancia en el país receptor, afectará tanto la ejecución de las tareas como su justificación por parte de los niños inmigrantes. A continuación se presentan las predicciones particulares de cada componente de la identidad étnica.

#### **4.3.1 Autoidentificación**

Habrà una relación significativa entre las características físicas propias y las representadas en el autorretrato según avanza la edad. De forma que, la coincidencia entre los rasgos físicos propios y los del autorretrato será menor en los niños más pequeños y aumentará en los mayores. Por su parte, la tarea de clasificación del autorretrato será más imprecisa en los niños menores quienes lo colocarán con distintos grupos étnicos utilizando una gran diversidad de argumentos como justificación. Es decir, a mayor edad, los niños categorizarán cada vez más su autorretrato con el grupo propio y sus justificaciones atenderán a aspectos preponderantemente étnicos.

No obstante, suponemos que el nivel de *aculturación* afectará a la auto-identificación de los participantes menores en el sentido de que a mayor tiempo de residir en el país receptor, la clasificación del autorretrato con el grupo propio será más frecuente como un efecto posible del aprendizaje de la categoría social a la que pertenecen.

#### **4.3.2. Categorización**

Como hemos indicado antes, consideramos que la categorización social de otros grupos es un proceso íntimamente ligado a la autoidentificación aunque, como también ya hemos revisado en algunos trabajos, no hay consenso en cuanto a lo secuencial o simultáneo de ambos procesos. De cualquier forma, en el presente trabajo suponemos que la edad será esencial en el uso de claves para categorizar.

Por tanto, se predice que los niños más jóvenes tenderán a utilizar claves más evidentes como género, edad y color de pegatina en sus categorizaciones, en tanto que los mayores tenderán a utilizar claves étnicas para hacerlo ya sea que éstas

sean observables, como color de piel, o no observables como origen nacional o costumbres presupuestas. Además, los argumentos expresados para justificar las categorizaciones atenderán cada vez más a aspectos étnicos según aumenta la edad.

Por otra parte, los niños con un nivel de *aculturación* mayor tenderán a categorizar más por claves étnicas que aquellos con un nivel de *aculturación* menor<sup>32</sup>.

#### **4.3.3. Definición de etiquetas**

Según hemos visto, el estudio de autoidentificación ha estado relacionado tradicionalmente con el uso de etiquetas o términos que las personas usan para identificarse a sí mismas y a otros así como al significado de dichas etiquetas. En este sentido, la autoidentificación parece estar relacionada con el reconocimiento de otros grupos étnicos a partir de la adscripción de determinadas etiquetas que les diferencian. Por otro lado, el conocimiento de los estereotipos culturales para nombrar a la diversidad étnica parece tener un papel importante en dicha adscripción.

Partiendo de esto, se conjetura que habrá relaciones significativas entre edad y adjudicación de etiquetas étnicas. De modo que, los niños más pequeños utilizarán más etiquetas inventadas por ellos que etiquetas étnicas de uso común, ya sea en la cultura receptora o en su cultura de origen. Por su parte, los niños mayores tenderán a usar etiquetas étnicas con mayor frecuencia, las cuáles atenderán a criterios más abstractos como el origen nacional presupuesto en los niños de las fotos.

En cuanto a la naturaleza de las etiquetas étnicas, habrá una tendencia a utilizar las etiquetas oficiales en la cultura dominante<sup>33</sup> y menos las etiquetas de la cultura de origen conforme aumenta el *nivel de aculturación* en los niños al margen de su edad.

---

<sup>32</sup> Los niveles de aculturación serán explicados con mayor detalle un poco más adelante, pero aquí adelantamos que el mayor o menor nivel de aculturación está determinado por el tiempo de estancia de los niños en el país receptor.

<sup>33</sup> Tales etiquetas se explican en la sección de resultados cualitativos pero se refieren a: blancos., asiáticos, negros o afroamericanos, latinos o hispanos.

#### **4.3.4. Preferencias y rechazos**

Los estudios sobre actitudes étnicas en niños inmigrantes son pocos hasta la fecha. Quizás los trabajos más próximos en relación con nuestro objeto de estudio sean aquellos que se han llevado a cabo con niños étnicamente minoritarios, aunque no necesariamente inmigrantes, en sociedades multiculturales. En base a estos referentes predecimos lo siguiente:

##### **4.3.4.1. Preferencias**

Habrà una clara preferencia por el grupo mayoritario en los niños pequeños y esta tendencia irà disminuyendo conforme aumente la edad, de forma que en los mayores la preferencia tenderà a favorecer al grupo propio. Asimismo, habrà relaciones significativas entre el tipo de justificaciones expresadas y la edad. De forma tal que los niños mayores tenderán a usar argumentos de tipo étnico para justificar sus elecciones, en tanto que los menores usarán argumentos que apuntan más a otro tipo de criterios como características físicas no asociadas a la etnia.

En cuanto al nivel de *aculturación*, la preferencia favorecerà más al grupo propio de manera inversamente proporcional al tiempo de estancia en el país receptor. Es decir, el mayor tiempo de estancia estarà relacionado a una disminución en la preferencia por el grupo étnico propio y un aumento en la preferencia por el grupo étnico mayoritario.

##### **4.3.4.2. Rechazos**

En cuanto a los rechazos se predice que, al margen de la edad, estos estarán dirigidos a otros grupos minoritarios y no al propio o al mayoritario. En el caso de los niños mayores habrà una tendencia a no rechazar a ningún grupo. En lo que respecta a las justificaciones, tenderán a basarse en rasgos físicos no relacionados con la etnicidad en los niños menores. Por su parte, los niños mayores, que decidan rechazar, manifestarán más argumentos étnicos para justificar su rechazo.

La *aculturación* estarà relacionada significativamente con el rechazo, de forma tal que se espera que un mayor nivel de *aculturación* este vinculado a una disminución en la focalización del rechazo hacia algún grupo étnico en particular debido a un mayor conocimiento de dicho grupo.

#### **4.4. Método**

El método que hemos utilizado para la obtención de datos es la entrevista clínica semiestructurada. Nos hemos decidido por esta herramienta debido a que otro tipo de métodos, como encuestas o cuestionarios, que tradicionalmente se han utilizado, proveen información muy limitada respecto al pensamiento infantil. Según hemos visto en la revisión de trabajos previos, con frecuencia tales métodos reducen la respuesta de los niños a unidades muy simples que permiten, por un lado, su utilización con muestras grandes de población y, por otro, facilitan el manejo de los datos obtenidos a través de métodos estadísticos. Sin embargo, si bien estos métodos permiten establecer ciertas predicciones respecto al comportamiento de los sujetos estudiados, es muy difícil que por sí mismos ofrezcan una explicación de las motivaciones de las personas para responder de una manera determinada. En otras palabras, no ofrecen la posibilidad de indagar en profundidad sobre el pensamiento de los participantes en el estudio.

Por su parte, la entrevista clínica enfatiza la individualidad de los participantes planteando que un mismo estímulo puede suscitar respuestas muy distintas en los entrevistados. Esto adquiere particular importancia en el caso de los niños, cuyo pensamiento sigue un curso con frecuencia poco predecible. El tipo de entrevista clínica que utilizamos se basa en gran medida en la entrevista desarrollada por Jean Piaget (1926), ya que estamos convencidos que este tipo de intervención nos ayuda a explorar diversos aspectos del pensamiento de los niños participantes en nuestro estudio.

El formato de entrevista que diseñamos está dividido en distintas secciones que abordan aspectos de manera independiente que, sin embargo, están conectados a partir del concepto de identidad étnica que ya hemos descrito antes. En el curso de la misma, nuestros entrevistados efectuaron diversas tareas. Durante la realización de estas, el entrevistador propició el diálogo según una serie de preguntas preestablecidas. En este sentido nuestra entrevista siguió una estructura que, no obstante, tenía la flexibilidad suficiente para modificarse con las respuestas de los niños. No puede ser de otra manera al usar este método ya que como señala Ginsburg (1997), en una entrevista clínica, el entrevistador comienza con unas preguntas comunes, pero, en respuesta a lo que el niño dice, modifica el guión,



formula preguntas indagatorias, desafía las afirmaciones de los niños y le pide que describa y explique cómo resolvió determinada tarea o cuáles son las justificaciones de sus respuestas. De esta forma, si bien el entrevistador controla parcialmente al niño, también es controlado por éste.

Cabe señalar, no obstante, que el método clínico si bien privilegia el intercambio verbal entre entrevistador y entrevistado va más allá de dicho intercambio. De acuerdo con Delval (2001) la importancia del método está en la interacción del sujeto y el experimentador y que puede referirse no sólo a palabras sino a acciones y conductas. Es decir, ambos están inmersos en un proceso interactivo que se retroalimenta con las intervenciones del otro. El entrevistador está en presencia de un sujeto al que estudia individualmente y al que le plantea alguna situación problemática que éste ha de resolver o explicar y entonces observa lo que ocurre tanto a nivel verbal como no verbal (por ejemplo el arreglo de algún material de determinada forma). El entrevistador, entonces, intenta analizar lo que el sujeto ha hecho o dicho y busca aclarar el significado.

Lo anterior es fundamental en nuestro trabajo ya que estamos abordando un problema sobre el que los niños entrevistados están directamente implicados. Es decir, no se trata de indagar su pensamiento respecto a un tema *externo* a ellos, sino que los niños mismos se encuentran inmersos en el desarrollo de su propia identidad étnica en el contexto de la inmigración en el que son protagonistas y no meros observadores. De esta forma, se trata de una reflexión en espiral que les lleva de lo interno a lo externo y viceversa, permitiéndoles la expresión de percepciones, creencias, afectos, e ideas en la medida en que sus herramientas cognitivas se los posibilitan. No obstante, como hemos dicho, la escucha del entrevistador no es pasiva, sino que busca ir más allá del aspecto superficial de las respuestas de los niños invitándoles a que las elaboren o justifiquen. Asimismo, puede poner a prueba la consistencia de tales respuestas al plantearle al niño situaciones que representan un conflicto cognitivo-afectivo como es el caso de la técnica de la *contrasugerencia*. Esta técnica nos permite, por una parte, conocer las convicciones en las respuestas de los niños y, por otra, nos ayuda a conocer si éstas no están influenciadas por las sugerencias del entrevistador.

A continuación describiremos el formato de entrevista que hemos utilizado y explicaremos sus distintos apartados.

#### **4.4.1. Entrevista y materiales**

Como hemos dicho, nuestro instrumento fue una entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para este estudio, que incluía cinco distintos apartados correspondientes a: autoidentificación, categorización étnica, definición de etiquetas y preferencias y rechazos étnicos. Para cada uno de estos apartados se diseñaron una serie de preguntas y tareas. Para el caso de la autoidentificación, fueron dos las tareas que se les plantearon a los participantes. La primera de ellas fue la elaboración de su autorretrato, el cual una vez completado fue puesto a un lado para ser retomado en un momento posterior de la entrevista. De hecho, el autorretrato fue la primera tarea de todas las que incluyó la entrevista ya que nos interesaba que los niños expresaran espontáneamente, es decir, sin la *interferencia* de otros estímulos visuales, su imagen. Desde luego esta tendencia hacia la espontaneidad expresiva se siguió a lo largo de la entrevista. Las preguntas que fueron planteadas eran comunes para todos los niños pero se modificaron según la edad y las explicaciones que ofrecían aunque siempre estuvieron apegadas a nuestros objetivos.

Así pues, el guión que hemos seguido se presenta a continuación según el orden que siguieron las preguntas y las tareas asociadas a éstas. El ejemplo de una entrevista completa puede apreciarse en el anexo I.

#### **Autoidentificación (1ª tarea)**

Al principio de la entrevista se le pedía al participante que hiciera su autorretrato. Nuestro objetivo era obtener la caracterización espontánea que el niño tuviera de sí mismo antes de presentar algún otro estímulo visual que pudiese interferir con dicha caracterización. Después de mostrarle los materiales a utilizar (ceras multiétnicas- es decir, representando distintos tonos de piel- y papel) se le pedía lo siguiente:

*-Te voy a pedir que hagas un dibujo de tu cara en este pedazo de papel. Como tú*

*creas que eres. Puedes utilizar esas ceras para colorear tu dibujo.*

Una vez que el participante iniciaba la tarea el entrevistador intervenía mínimamente. Simplemente respondía a las preguntas que los niños formulaban ya sea para clarificar la consigna o para responder a la curiosidad de algunos de ellos respecto a los objetivos del estudio.

Con cierta frecuencia, algunos participantes se mostraban inseguros ante la tarea y a mitad de esta, buscaban la aprobación del entrevistador con preguntas como: *¿Así está bien?* En cuyo caso se les decía que no había una *forma correcta o incorrecta* de hacerlo y que simplemente se dibujaran como ellos creían que eran. Esto se presentaba con mayor frecuencia en los niños pequeños.

Además, algunos de ellos decidieron dibujarse de cuerpo entero en vez de únicamente la cara como se le había pedido. Decidimos no intervenir en ese caso, ya que consideramos que después de todo tal vez así es como se *veían* ellos mismos. Solamente nos aseguramos que dibujaran el rostro lo suficientemente grande para poder apreciar las características faciales.

En la parte inferior siguiente podemos apreciar algunos ejemplos de autorretratos elaborados por participantes pertenecientes a distintos grupos de edad.





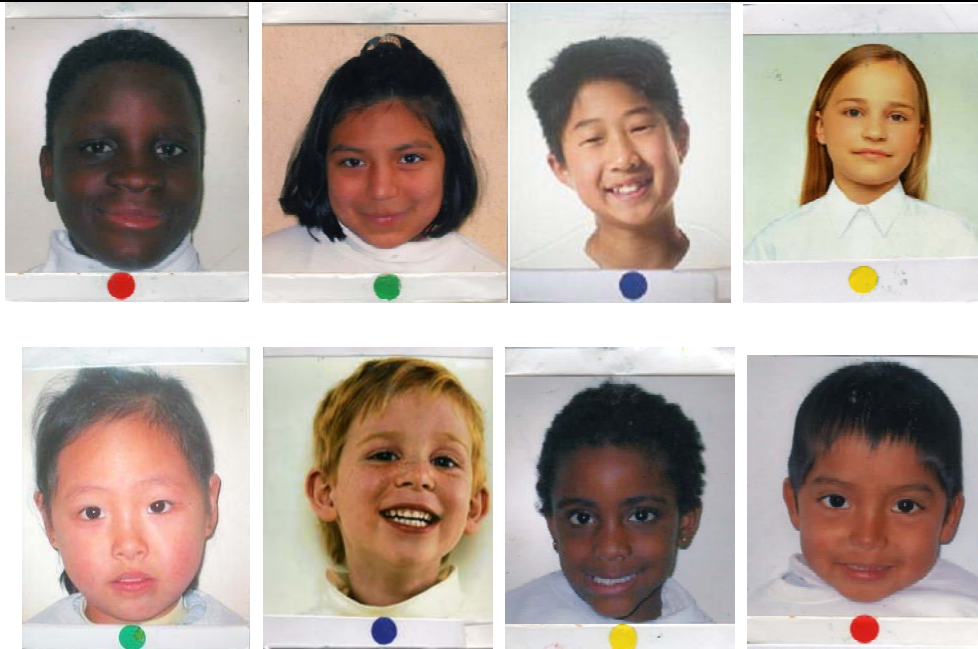
Al terminar el autorretrato se pedía a los participantes que lo pusieran a un lado diciéndoles que sería utilizado en una tarea subsiguiente. *-Bueno, pon tu dibujo a un lado por ahora, pero más tarde te voy a pedir que hagas algo más con él.*

### **Categorización étnica**

El objetivo principal de esta segunda tarea era conocer el tipo de criterios y justificaciones que utilizaban los participantes de forma espontánea al agrupar una serie de 8 fotografías que mostraban niños y niñas pertenecientes a 4 grupos étnicos distintos (asiáticos, negros, hispanos, blancos). Los criterios posibles explícitamente eran género, edad, rasgos físicos y el color de una pegatina colocada en la base de cada fotografía. Sin embargo, podían expresar sus propios criterios clasificatorios haciendo tantos grupos como ellos creyeran conveniente.

Después de pedirles que observaran bien las fotografías, colocadas aleatoriamente sobre un panel de madera, se les decía lo siguiente:

*-Te voy a pedir que pongas juntas las fotos que tú creas que deben de ir juntas.*



En ocasiones el niño se mostraba inseguro de cómo hacer la tarea y pedía instrucciones adicionales o bien durante la ejecución de la misma preguntaba si lo estaba haciendo bien. En cualquier caso se le respondía de forma similar a como los mencionamos con anterioridad:

*-No hay una forma correcta o incorrecta de hacerlo, simplemente pon juntas las fotos que tú pienses que deben de ir juntas.*

Una vez completada la tarea, le pedíamos que nos explicara el criterio o criterios en los que se basó para agrupar las fotografías de forma general y después se le pedía que particularizara en cada grupo:

*-Y dime, ¿en qué te fijaste para poner las fotos de esta forma?*

*-A ver, por ejemplo, ¿estos por qué están juntos? ¿Y esos? ¿Y aquéllos?*

Un objetivo adicional en esta tarea fue comprobar la consistencia de las respuestas y justificaciones de los niños al ofrecerles otras alternativas posibles de categorización. Para ello utilizamos una técnica de *contrasugerencia*<sup>34</sup> de la siguiente forma:

*-El otro día estaba trabajando con una niña/un niño como tú y al pedirle que*

<sup>34</sup> Esta técnica es con frecuencia utilizada en la entrevista clínica con niños. Implica situarlos ante una situación que representa un dilema cognitivo con objeto de comprobar sus convicciones y determinar la posible influencia del entrevistador en las respuestas que estos ofrecen.

*acomodara las fotos como creyera que debían de ir lo hizo de forma distinta a como tú lo hiciste. Mira, ella/ él lo hizo así.*

(El entrevistador ponía algunas de las fotos siguiendo un criterio distinto al utilizado por el participante, sin decírselo a éste, y luego le preguntaba:)

*-¿Por qué crees que lo hizo así?*

*-¿Crees que también pueden ir así?*

*-¿Cómo crees que terminó de poner las fotografías restantes?*

*-¿Cómo te parece que van mejor?*

### **Definición de etiquetas étnicas**

En esta sección teníamos el doble objetivo de saber, por una parte, hasta qué punto los participantes conocían y utilizaban las etiquetas étnicas prevalentes en el contexto cultural para referirse a los distintos grupos étnicos ya sea en la cultura receptora <sup>35</sup> o en su cultura de origen. En caso contrario, nos interesaba indagar qué tipo de etiquetas utilizaban de forma espontánea para referirse a la diversidad étnica y si existía algún patrón de edad a este respecto.

En esta tarea se utilizaron dos de las fotografías que habían sido empleadas en la tarea de categorización y se introdujeron dos fotografías nuevas. La presentación de las fotos no siguió un orden preestablecido, aunque observamos que para algunos de los niños más pequeños resultaba incomprensible la tarea si las primeras fotos eran la del hispano o el asiático a diferencia de la del negro o la del blanco. Por esta razón, en algunos casos optamos por sustituir la foto presentada, por la del negro o la del blanco, si la respuesta del participante era: *No sé* o había una larga pausa de silencio ante la pregunta del entrevistador.

---

<sup>35</sup> Las etiquetas oficiales para referirse a la diversidad étnica están basadas tanto en el último censo llevado a cabo en EE.UU. en el año 2000, como en criterios utilizados por la Agencia Educativa de Tejas (TEA, por sus siglas en inglés), los mismos son: blancos, negros, asiáticos e hispanos. En años recientes, sin embargo, se alterna el uso de *afroamericanos* con el de *negros* y el de *latinos* con el de *hispanos*. En ocasiones también se utiliza la etiqueta *blanco no hispano* y con mucha menos frecuencia *euroamericanos* como criterio adicional para clasificar a los *blancos*. En este trabajo empleamos los criterios originales.



Puesto que estas mismas fotografías se emplearían más tarde en la segunda tarea de autoidentificación, se usaron aquellas que coincidiesen con el género y edad aproximada de los entrevistados. La instrucción se daba de esta forma:

*-En esta parte te voy a mostrar 4 fotografías, de una en una, cuando lo haga quiero que la observes muy bien porque te voy a pedir que me respondas a una pregunta.*

*-Mira, por ejemplo, ve esta foto. Dime, ¿a niñas/niños como ella/él cómo les llaman?*



Cuando los participantes se mostraban reacios a proporcionar una etiqueta que pudiera ser interpretada como “ofensiva”, el entrevistador decía algo como lo siguiente:

*-Bueno se trata de saber simplemente cómo les llaman. A la mejor tú en lo personal no les llamas así pero ¿la gente cómo les llama?*

En otros casos, sobre todo con los niños más pequeños, se empleaban situaciones imaginarias como contexto que facilitara la expresión de etiquetas. Por ejemplo se

le podía decir al sujeto algo como lo siguiente:

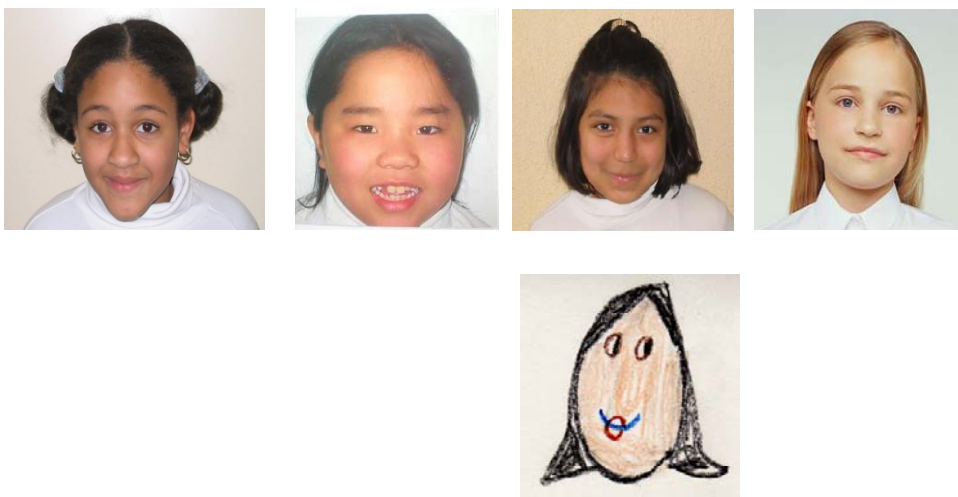
*-Imagínate que estás en el parque jugando con tus amigos y de pronto pasa un/una niño/niña como éste/ésta de la foto y uno de tus amigos te dice: “Mira, ese/esa niño/niña parece que es...” ¿Qué es qué?*

### **Autoidentificación (2ª tarea)**

Una vez realizada la etiquetación de las fotografías, se les colocaba en una cajita distinta, rotulada con la etiqueta mencionada previamente por el participante. De esta forma se tenían 4 cajitas con 4 rótulos distintos.

Enseguida, regresábamos con el autorretrato del niño o niña y le pedíamos que lo colocara en la cajita que pensaba que debía de ir. El objetivo de esta actividad era conocer la autoidentificación del participante y la forma en que la justificaba, es decir, los argumentos que esgrimía para colocar su retrato en cualquiera de las cajitas con las fotos y los rótulos que él/ella habían expresado previamente. La instrucción era:

*-Bueno, ahora vamos a regresar a tu retrato. Te voy a pedir que lo pongas en la cajita que tú pienses que debe de ir.*



*-¿Por qué lo pusiste ahí?*

*-¿Podría ir en alguna otra cajita?*

*- ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?*



## Preferencias y rechazos

Esta parte de la entrevista nos permitió indagar las actitudes de los niños ante la diversidad étnica en cuanto a preferir o rechazar a alguna de las personas representadas en las fotografías. En este apartado buscábamos no solamente conocer tales actitudes sino además la forma en que los sujetos justificaban las mismas. En este sentido, y a fin de explorar más ampliamente las ideas que sustentaban las preferencias y los rechazos, evitábamos preguntar *¿por qué?* (te gusta o no te gusta) y en su lugar preguntar *¿qué?* (es lo que te gusta o no te gusta). La pregunta *¿por qué?* busca establecer relaciones de causa-efecto, en tanto que la pregunta *¿qué?* invita más a la descripción. Además, en un estudio previo (Gómez, 2005) habíamos caído en cuenta que la pregunta *¿por qué?* tenía una connotación de *reclamo* para algunos de los participantes. En esta parte se utilizaron las mismas fotos de la actividad anterior. Se les decía lo siguiente:

*-Mira las 4 fotos que están allí en las cajitas y dime, de esas 4 ¿cuál es la que más te gusta?*

*- ¿Qué es lo que te gusta de él/ ella?*

En el caso de los rechazos la pregunta era:

*¿Cuál es la que te gusta menos?*<sup>36</sup>

*¿Qué es lo que no te gusta de él/ ella?*

### 4.4.2. Material de apoyo

Durante el curso de la entrevista empleamos material pictórico que concentró las distintas tareas de los niños. Parte del material ya estaba elaborado y lo formaba un grupo de 16 fotografías de 10 x 13 cm. que mostraban a 8 niños y 8 niñas divididos en dos grupos de edad, el primer grupo entre 5 y 7 años y el segundo entre 9 y 12. Las fotografías representaban personas que por sus rasgos físicos

---

<sup>36</sup> Este tipo de preguntas por sí mismas no implican necesariamente rechazo según hemos revisado antes en los estudios de *elección forzada*. No obstante, una de las ventajas de la entrevista clínica es que permite profundizar en la respuesta de los niños para desvelar sus motivaciones y razonamientos personales, es por ello que un aspecto fundamental en este apartado, y en general en el contenido de la entrevista, era la forma en que los participantes justificaban sus respuestas.

conformaban 4 grupos étnicos distintos: blancos, negros, asiáticos e hispanos<sup>37</sup>, las mismas pueden apreciarse en el formato de entrevista expuesto en el apartado anterior. Algunas de las fotos se obtuvieron con niños y niñas de características similares a los propios participantes en cuanto a edad, género y grupo étnico propio. Las fotos de los niños pertenecientes a los otros grupos étnicos se obtuvieron con personas similares a aquellas con las que los sujetos participantes interactúan regularmente. Las fotografías fueron tomadas por el equipo de investigación de un estudio previo realizado en Madrid en el año 2005.

El equipo resolvió tomar sus propias fotografías para darles más realismo como estímulos visuales, es decir, para que representasen niños y niñas que efectivamente pudieran ser reconocibles por los participantes como parte de su entorno social. Así, los niños y niñas representados en las fotografías eran alumnado de primaria en un par de colegios públicos en Madrid. Una ventaja adicional de hacer las fotos propias fue que pudieron ser manipuladas para buscar reducir el efecto indeseable de algunos estímulos como la vestimenta. Así, a los niños fotografiados se les pidió que usaran una camisa blanca para que la vestimenta fuera uniforme. Por otra parte, se les pidió que mostraran el mismo gesto (que sonrieran) para tratar de que la expresión facial fuese también similar aunque desde luego fue imposible eliminar las diferencias individuales en cuanto a la forma de sonreír. Ocho de las fotografías fueron utilizadas en la tarea de categorización, a las cuales se les colocaron pequeñas pegatinas circulares de 4 colores distintos en la parte inferior (azul, amarillo, rojo, verde) de manera que pudiesen ser utilizadas como criterio adicional para ser agrupadas, en tanto que el resto de las fotos fueron empleadas en otras tareas durante la entrevista.

El otro material pictórico fue elaborado por los mismos participantes como primera tarea a realizar. Se puso a su alcance una tarjeta de papel de las mismas dimensiones que las fotografías (10 x 13 cm.), así como lápices, borradores y un juego de ceras denominadas *multiculturales*, es decir, que muestran una amplia gama de colores similares a los distintos tonos de piel, así como ceras de otros

---

<sup>37</sup> Sabemos que la asociación entre rasgos físicos y pertenencia a un grupo étnico puede ser relativa, y hemos seguido la tendencia fenotípica que suele estar vinculada a estos grupos étnicos. Además utilizamos los términos que se han derivado del censo del año 2000 en EE.UU. y que son de amplio uso tanto en español como en inglés.

colores (amarillas, anaranjadas, azules, verdes) que les permitiesen colorear el cabello y ojos. Como hemos indicado previamente, se les pedía que hicieran su autorretrato utilizando dichos materiales.

De manera adicional, utilizamos un panel de madera de 1 m. X 80 cm. con una superficie rugosa que fue empleada para agrupar las fotos en la tarea de categorización. Las fotos eran pegadas y despegadas utilizando una plastilina adhesiva colocada al reverso de estas. También empleamos cuatro cajas de 10 cm. x 10 cm. x 5 cm. para las tareas de etiquetación y autoidentificación, así como pequeñas etiquetas adhesivas que se colocaron como *rótulo* en cada cajita.

#### **4.5. Participantes**

Los participantes en nuestro estudio fueron 72 niños inmigrantes de origen latinoamericano provenientes de 5 países distintos aunque la gran mayoría eran nacionales de México. La mitad de la muestra eran hombres y la otra mitad mujeres. Sus edades estaban comprendidas entre los 5 y los 11 años y todos ellos tenían el estatus de *recién llegados (Newcomers)* según la normativa de la Agencia Educativa de Tejas (TEA, por sus siglas en inglés). Esto significa que tenían un máximo de 3 años (36 meses) de estancia en Estados Unidos y por lo tanto, estaban matriculados en clases bilingües con el fin de facilitar su incorporación posterior al sistema educativo *normal*<sup>38</sup>. Dicho estatus fue, por lo tanto, el criterio de selección de la muestra la cual estuvo dividida en tres grupos de edad con igual número de participantes (24) en cada uno de ellos: 5-6 años, 7-8 años y 9-10 años.

Para la variable que denominamos *aculturación* la muestra se dividió en tres grupos distintos según los meses de estancia en los Estados Unidos: 1-12 meses, 13-24 meses y 25-36 meses. No obstante, el número de participantes fue distinto para cada uno de los grupos de aculturación ya que esta variable fue difícil de controlar pues los inmigrantes llegan a EE.UU. de forma irregular en cuanto a número y edad. Sin embargo, es interesante observar que a mayor tiempo de estancia el número de participantes era igualmente mayor. Era como si la tasa de inmigración se redujera con el tiempo. De esta forma, en el grupo de 1-12 meses había 15 participantes, en el de 13-24 meses fueron 27 los participantes y en el de

---

<sup>38</sup> En inglés se utiliza el término regular o mainstream classes para describir aquellos grupos donde la instrucción es completamente en inglés y enfocada en la cultura mayoritaria. Aquí lo traducimos como "normal".

25-36 meses hubo 30 participantes. Las variaciones en el tiempo de estancia en el país receptor tenían diferentes implicaciones en el ajuste social de los participantes. Por ejemplo, los niños tenían distintos niveles de dominio del idioma inglés, aunque las entrevistas fueron conducidas completamente en español.

El total de los niños de nuestro estudio vive en barrios con una alta incidencia de población latinoamericana y asiste a dos escuelas públicas localizadas en dichos barrios por lo que la población escolar estaba compuesta por un alto porcentaje de estudiantes latinoamericanos y de otra minoría étnica (negros). Ambas escuelas (*Wooldridge* y *Wooten*) son consideradas de bajos recursos por el nivel socioeconómico de la población a la que sirven, por lo que cuentan con programas especiales a través de los que se ofrece alimentación y materiales escolares gratuitos para la mayor parte del alumnado.

La gran mayoría de los niños vivía con ambos padres si bien un número importante vivía sólo con uno de ellos (regularmente la madre). Por su parte, en la mayoría de los casos, ambos padres trabajan por lo que los niños eran supervisados por hermanos mayores, vecinos o algún otro familiar. El nivel educativo de los padres era bajo, por lo que desempeñaban trabajos físicos (limpieza, jardinería, construcción) que no requerían habilidades especiales, ni tener dominio del idioma inglés. La figura 1 muestra el promedio de edad en meses y de estancia en el país de los participantes.

*Figura 1.*

*Características de la muestra*

<b>Grupos de edad</b>	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>	<b>Medias de edad (meses)</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Medias residencia en EE.UU. (meses)</b>	<b>Desviación típica</b>
5-6 años	12	12	76.37	6.66	17.71	2.1
7-8 años	12	12	101.71	9.83	21.58	9.4
9-10 años	12	12	126.96	13.43	18.92	8.4
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>101.68</b>	<b>23.16</b>	<b>19.40</b>	<b>8.9</b>

#### 4.5.1. Algunos obstáculos institucionales para realizar las entrevistas

El proceso para la obtención de los permisos correspondientes para llevar a cabo las entrevistas fue largo y con algunos obstáculos de tipo institucional. El total de los participantes estaban adscritos al distrito escolar independiente de Austin (AISD, por sus siglas en inglés) que, con una población escolar de 82,181 estudiantes registrados para el ciclo escolar 2008-2009, ocupa el lugar 38 entre los 100 distritos escolares más grandes de EE.UU. y es el más grande en la Ciudad de Austin. La figura 2 recoge la distribución étnica de los estudiantes en este distrito escolar.

Figura 2.

*Distribución étnica del alumnado en el Distrito Escolar de Austin (Ciclo 2008-2009)*

<b>Grupo Étnico</b>	<b>Número de estudiantes</b>	<b>Porcentaje</b>
Afroamericanos	9.935	12.1%
Asiáticos	2.683	3.3%
Hispanos	47.601	58%
Nativos Americanos	186	0.2%
Blancos	21.676	26.4%
<b>TOTAL</b>	<b>82.181</b>	<b>100%</b>

Fuente: <http://www.austinisd.org/inside/factsfigures/>

Como puede apreciarse, la gran mayoría de los estudiantes pertenecen a minorías étnicas entre las cuáles, la hispana es la minoría mayoritaria<sup>39</sup>. No obstante, la composición étnica del alumnado no refleja necesariamente la del total de la población en la ciudad de Austin en la cual, según la *American Community Survey*, dependencia de la Oficina del Censo de los EE.UU., la población blanca constituye el 52.9% del total, la hispana el 30.2%, la afroamericana el 9.7%, la asiática el 4.7% mientras que el 2% corresponde a la población etiquetada como

<sup>39</sup> El 60.8% del alumnado está catalogado como en *desventaja económica (economically disadvantaged)* es decir, pertenecientes a familias de bajos ingresos. Por su parte, 28,3% del total es considerado con dominio limitado del idioma inglés (*Limited English Proficiency*). Dada la composición de la población estudiantil, ambas categorías recaen en las minorías étnicas.

otros (ACS, 2007). Por lo anterior, se puede deducir que el distrito escolar de Austin concentra fundamentalmente minorías étnicas quienes viven en los barrios circundantes a las escuelas, denominadas “escuelas urbanas del interior” (*inner city schools*). Los enclaves sociales donde se encuentran las “escuelas urbanas del interior” se caracterizan por la baja plusvalía de las viviendas y la alta tasa de criminalidad. En este tipo de barrios y escuelas viven y se educan la mayoría de los participantes del estudio. La población blanca, por su parte, asiste en su mayoría a escuelas de los suburbios y vive en entornos sociales que ofrecen una mejor calidad de vida.

El trámite para obtener el permiso para hacer las entrevistas a los niños se inició en mayo del 2007, pero no se obtuvo una respuesta hasta septiembre de ese mismo año. De acuerdo con la política del distrito escolar es preciso hacer una solicitud oficial en la que se detallen los objetivos del estudio, las implicaciones para los participantes y los beneficios que este reportará al distrito escolar. Es preciso comentar que el acceso al alumnado es algo sumamente protegido en general en las escuelas públicas de Estados Unidos. Como es de todos bien sabido, el alumnado, sobre todo a nivel medio superior, ha sido recientemente victimizado en hechos violentos de amplia difusión (por ejemplo, el tristemente célebre caso de la Preparatoria *Columbine*).

Así entonces, desde hace unos años la legislación en cuanto a acceso a los planteles escolares o a datos confidenciales de los estudiantes es sumamente restrictiva. Por otra parte, el tema de nuestro estudio despertó la sensibilidad de una cultura escolar que apuesta por la igualdad étnica y por tanto cualquier intento de mostrar diferencias étnicas (que de facto, existen) se considera *políticamente incorrecto*. Así, nuestro proyecto fue rechazado en septiembre de 2007 por el comité de revisión de investigaciones externas bajo el argumento de que podría herir la susceptibilidad de las personas involucradas. Fue preciso apelar la decisión, mostrar información más detallada del proyecto, así como antecedentes y datos de proyectos similares ante el comité de revisión, que finalmente lo aprobó en octubre de 2007. El siguiente paso fue convencer a los directores de las escuelas involucradas acerca de lo potencialmente benéfico del proyecto y asegurarles que no se dañaría la integridad emocional de ningún participante. La secretaría de cada escuela proporcionó el listado de los niños entre 5 y 11 años de recién ingreso al

país, según el criterio antes señalado (de no más de 36 meses de estancia). Además una vez clarificado el propósito de nuestro trabajo es preciso decir que tanto las autoridades escolares como los padres de familia no sólo ofrecieron su apoyo, sino que mostraron un gran interés en conocer los resultados.

#### **4.6. Estudio Piloto**

Antes del estudio final, se llevó a cabo uno piloto con 24 participantes con características similares a la muestra final. Los objetivos, hipótesis y procedimiento en general fueron los mismos que planteamos para el estudio definitivo. Se utilizó el mismo instrumento y materiales que se habían utilizado en un trabajo similar que realizamos en España (Gómez, 2005).

En base a los resultados, resolvimos modificar algunas cuestiones de cara al estudio final:

1. Se eliminó una sección de la entrevista que se refería al “Conocimiento de la cultura de origen”, por la poca relevancia que tuvo para la muestra estudiada.
2. Se eliminó la posibilidad de utilizar lápices durante la elaboración del autorretrato ya que disminuía la opción de que los niños utilizaran crayones para representar su tono de piel.
3. Por sugerencia de la Dra. Rebecca Bigler, quien ha estudiado ampliamente el tema en la Universidad de Tejas en Austin, se llevó a cabo una evaluación del nivel de atractivo de las fotografías utilizadas en las tareas de categorización y auto-identificación, a partir de evaluadores independientes, de distinto género y edad. Dichos evaluadores situaron en una escala que iba de *la más atractiva a la menos atractiva* las fotografías utilizadas durante la entrevista. En base a las elecciones sistemáticas de los evaluadores y a las razones esgrimidas para ello, se procedió a sustituir tanto la foto más atractiva como la menos atractiva de manera que estuviera más balanceado el nivel de atractivo entre todas las fotos utilizadas.
4. Se modificó el método de audiograbación por un procedimiento digital que garantizara una mejor detección de la voz de los entrevistados tomando en cuenta que en ocasiones la voz de los más pequeños tiende a ser muy difícil de detectar cuando se utilizan audiocasetes.

#### **4.7. Estudio final: procedimiento**

Una vez identificados los participantes, se procedió a enviar una carta de invitación a sus padres en la que se les explicaban los pormenores del estudio, poniendo especial énfasis, de nuevo, en que la seguridad de sus hijos no estaría en riesgo y que ni su nombre ni su imagen serían publicados. Asimismo, en todo momento nos pusimos a su disposición (vía telefónica) para las preguntas o dudas que pudiesen tener. Por otra parte, la participación de los niños fue absolutamente voluntaria y siempre se les ofreció una explicación del estudio y se respondió a las preguntas que pudieran tener.

Los participantes fueron entrevistados de manera individual en la biblioteca y en el depósito de libros de las escuelas participantes. La iluminación y la ventilación eran adecuadas, además de que la atmósfera por lo regular estaba exenta de ruido. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 25 minutos y fue registrada en audio. Durante el curso de la misma se utilizó un total de 10 fotografías para la realización de diversas tareas asociadas a las distintas secciones de la entrevista. Dichas fotografías representaban 4 grupos étnicos distintos (negros, blancos, asiáticos y latinos).

Para cada uno de los participantes, el entrevistador contactaba previamente a su profesor o profesora a quien ponía en antecedentes del estudio (en caso de que no se les hubiese notificado del mismo como eventualmente ocurrió en algunos casos) y acordaba el procedimiento de envío y recuperación de las cartas-permisos dirigidas a los padres, así como el mejor día y hora para realizar las entrevistas a sus alumnos. Los alumnos salían uno por uno de sus respectivas clases y los más pequeños eran recogidos y llevados de regreso a su aula por el entrevistador.

Una vez en el espacio designado para las entrevistas, se procuraba crear una atmósfera relajada explicándoles a los niños el propósito de la entrevista y el hecho de que iba a ser audiograbada a través de una conversación informal en la que se respondía a las preguntas que pudiesen tener respecto al entrevistador, ya sea relacionadas al estudio o incluso de tipo personal, lo que daba la pauta, a su vez, para obtener información general acerca de los participantes (por ejemplo lugar de origen, edad, profesión de los padres, etc.).



Se aseguraba a los niños que su participación era totalmente voluntaria, que no representábamos a su institución escolar, que la información que ellos nos proporcionasen era completamente confidencial y que podían regresar a su clase en el momento en que así lo decidiesen. Para la gran mayoría, el procedimiento de audiograbación era novedoso por lo que les resultaba atractivo escuchar sus propias voces, algunos por primera vez en su vida, hecho que sirvió para relajar el ambiente por lo general.

Las entrevistas fueron desarrolladas de manera ordenada pero flexible según las pautas del método clínico. Es decir, en ocasiones se hizo necesario adaptar o reformular las preguntas según las características individuales de los entrevistados y sus respuestas y elaboraciones. El contenido y orden de las distintas secciones del formato de entrevista utilizado se ha presentado previamente en el punto 4.4.1. No obstante, un ejemplo íntegro de una de dichas entrevistas puede apreciarse en el anexo 1. Por su parte, el material pictórico utilizado estuvo constituido tanto por las fotografías como por los autorretratos elaborados por los participantes algunos de los cuales se muestran en la sección 4.4.1.

#### **4.8. Análisis de datos**

Los resultados serán presentados según el orden de las diferentes secciones de la entrevista. De entrada, se describirán las tendencias generales (tablas de contingencia) del conjunto de la muestra según la tarea en cada sección, y sus justificaciones, así como las diferencias entre las variables criterio. Los datos de presentarán en tablas de frecuencias y porcentajes y se agregarán gráficas para que se puedan apreciar de forma visual, los hallazgos de mayor relevancia.

Por otro lado, se aplicó el paquete estadístico SPSS 17.0 para analizar las posibles relaciones significativas entre la variable edad y las distintas variables relacionadas con la identidad étnica y, en su caso, poder determinar un patrón evolutivo tanto en las elecciones de los participantes como en sus justificaciones. El procedimiento fue similar para la variable *aculturación*, aunque en este caso, desde luego, la variable independiente estuvo constituida por el tiempo de estancia en el país receptor.

El análisis estadístico de los datos, dado que se trata de variables categóricas, consistió en pruebas no paramétricas a través de procedimientos de Chi-cuadrado. Sin embargo, en algunos casos, la variable edad fue transformada en variable de intervalo, al convertir la edad de los participantes en meses. De esta forma, aplicamos medidas paramétricas (Prueba-T) que nos permitieron confirmar la significación estadística al comparar las medias de edad respecto a las tareas y justificaciones implicadas en la entrevista. Lo mismo se aplicó para la variable *aculturación*, donde el tiempo de estancia en el país receptor fue agrupado, según se indicó antes, y analizado con Chi-cuadrado para determinar su relación, o no, con las tareas y justificaciones ya señaladas. También se calculó el tiempo de residencia en meses de forma continua, para poder analizar las medias de estancia con la Prueba-T.

En lo que respecta al análisis cualitativo, se hizo necesario transcribir, de manera literal, el contenido íntegro de las entrevistas tanto en lo que se refiere a las tareas realizadas como en cuanto a las justificaciones o elaboraciones relacionadas con estas. De esta manera, se crearon protocolos verbales cuyo contenido fue analizado por el entrevistador según la técnica de *análisis de contenido*. De forma tal que, para cada una de las secciones de la entrevista (Autoidentificación, Categorización, Etiquetas y Preferencias/ Rechazos), surgieron diferentes categorías de respuesta según las elecciones de los participantes y el contenido de sus justificaciones, que fueron agrupadas semánticamente. Dichas categorías se muestran en la sección de resultados para cada uno de los apartados de la entrevista.

La validez de las categorías fue puesta a prueba a través de una evaluación efectuada por una persona ajena a la investigación, pero experta en el método clínico y en este campo de estudio, sobre un 33% del total de la muestra y con un criterio de acuerdo del 80%. Cabe señalar que todas las categorías evaluadas con este procedimiento alcanzaron un porcentaje mayor al 80% acordado.

En primer término, analizamos los resultados referentes a la variable evolutiva y posteriormente, hacemos lo propio con los resultados de la variable *aculturación*.

## Capítulo 5

### Resultados

En este capítulo presentamos los datos obtenidos en los distintos apartados de la entrevista a partir de las tareas y preguntas que tuvieron lugar durante el proceso de la misma. Recordemos que, según nuestro planteamiento, los participantes de nuestro estudio están sujetos a lo que hemos denominado como *doble perspectiva evolutiva*. Es decir, puesto que pertenecen a distintos grupos de edad, lógicamente asumimos que, de forma general, el nivel perceptual y cognitivo intergrupales es diferente, aunque, a la vez, similar al interior de cada grupo.

Esto, evidentemente no lo podemos considerar un principio general ya que hemos de tomar en cuenta las diferencias individuales. Sin embargo, puesto que todos los participantes estaban escolarizados de alguna manera crea condiciones más homogéneas en el sentido de que todos han recibido y reciben instrucción académica. Es en este sentido en el que consideramos la variable edad.

Por otra parte, hemos propuesto la variable *aculturación*, que hace referencia al efecto que sobre los participantes puede tener el encuentro de la cultura de origen y la receptora. Como señalamos antes, hemos determinado el nivel de *aculturación* a partir del tiempo de estancia que los niños tienen en el país receptor. Aquí también se ponen de manifiesto diferencias inter e intragrupal, ya que, como hemos indicado, los participantes fueron asignados a tres grupos distintos según los años que han residido en el país anfitrión, es decir, según su nivel de *aculturación*.

Somos conscientes de las dificultades que puede entrañar reducir la *aculturación* a un período de tiempo. No obstante, el hecho de que todos los participantes pertenecen al mismo grupo étnico y viven en similares condiciones socioculturales provee, igualmente, de una mayor homogeneidad a los grupos.

Presentaremos nuestros resultados según el orden de cada uno de los apartados de nuestra entrevista. Así, el capítulo estará dividido en dos partes: en la primera se hará un análisis evolutivo en relación con la autoidentificación, la categorización, la etiquetación, las preferencias y los rechazos. En la segunda parte presentaremos los resultados de la variable *aculturación* y su relación con los mismos componentes ya señalados.

## **5.1. Análisis Evolutivo**

### **5.1.1. Autoidentificación**

Como recordaremos, este apartado involucraba dos tareas: por una parte, los participantes debían elaborar su autorretrato haciendo uso de una serie de ceras que representaban una amplia variedad de tonos de piel. Los autorretratos eran codificados como realistas si coincidían en al menos dos de tres rasgos (color de piel, de ojos y de cabello) con las características propias de los participantes

Por otra parte, se les pedía que colocaran el autorretrato con una de cuatro fotografías de niños que representaban distintos grupos étnicos (asiáticos, negros, hispanos y blancos) y posteriormente, se les pedía que justificaran su elección.

Cabe señalar que ambas tareas se llevaban a cabo en dos momentos distintos de la entrevista. La elaboración del autorretrato era la tarea inicial la cual, sin proponérselo, en algunos casos sirvió para relajar a los participantes de la tensión inicial que implicaba estar en un sitio extraño, con alguien desconocido y dispuestos a llevar cabo una actividad cuyos fines probablemente no estaban del todo claros (pese a que se les explicó de qué se trataba el trabajo). Con frecuencia, mientras los participantes estaban elaborando su dibujo llevábamos a cabo una charla informal a través de la que obteníamos información personal acerca de ellos (número de hermanos y hermanas, empleo de los padres, etc.). En no pocas ocasiones los participantes hacían preguntas personales al entrevistador en un intercambio que usualmente denotaba que se estaba creando una atmosfera de confianza, lo cual era esencial para nuestros fines.

La segunda tarea, autoidentificación del autorretrato, ocurría justo después de la tarea de etiquetas en la que el participante asignaba un término a cada una de cuatro fotografías que le eran mostradas. Nos referiremos a esto detalladamente más adelante.

Puesto que nuestro interés fundamental se refiere al desarrollo de la identidad étnica, hemos decidido considerar en nuestro análisis aquellas respuestas que tienen que ver con el uso de conceptos étnicos. La tabla 1 muestra las categorías de respuesta que surgieron en este apartado.

Tabla.1

*Descripción de las categorías de respuesta en las dos tareas implicadas en la auto-identificación y sus justificaciones*

<b>Apartado</b>	<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
<b>Autoidentificación</b> (Autorretrato)	Realista	Se refiere a la coincidencia de al menos dos rasgos físicos (color de cabello, ojos, piel) entre los participantes y su autorretrato.
<b>Autoidentificación</b> (Elección del grupo de pertenencia)	Grupo propio	Identifica su propio autorretrato con la fotografía del niño hispano.
<b>Justificaciones</b> (Elección del grupo de pertenencia)	Rasgos étnicos*	Respuestas en las que se mencionan características físicas vinculadas a aspectos étnicos de los niños de las fotografías para justificar la identificación del autorretrato. (p.ej. <i>porque soy un poquito blanco. Los ojos...de un poquito...azules, por la cara así como cafecita</i> ). También aquí se incluyen las respuestas que hacen alusión al origen nacional común del niño o niña de la foto y el participante (p.ej. <i>Porque yo soy de México. Porque se ve. Se ve como que yo nací así. Porque yo soy de Honduras</i> ).

\*Desde luego aparecieron otro tipo de justificaciones en los argumentos de los participantes tales como *rasgos de personalidad presupuestos, expresión emocional, rasgos físicos no relacionados con la etnicidad o conductas imaginarias*. Más adelante se muestran algunos ejemplos.

No obstante, según señalamos antes, para los objetivos de este trabajo nos interesan las justificaciones de tipo étnico.

Las frecuencias y los porcentajes de las respuestas en este apartado se recogen en la tabla 2. Aquí se muestran, de manera conjunta, los diversos aspectos relacionados con la auto-identificación con objeto de facilitar su análisis. Se aplicaron pruebas no paramétricas (tablas de contingencia y Chi-cuadrado) dada la naturaleza categórica de las respuestas. En algunos casos, aquellas respuestas categorizadas como ausencia-presencia (0, 1) han sido convertidas en puntuaciones de escala y analizadas siguiendo medidas paramétricas (t- student).

Tabla 2.

*Distribución de respuestas para las 2 tareas de Autoidentificación y sus justificaciones. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría.*

	<b><u>Autorretrato</u></b>		<b><u>Identificación</u></b>		<b><u>Justificación</u></b>	
	<b><u>Realista</u></b>		<b><u>Grupo Propio</u></b>		<b><u>Étnica*</u></b>	
	N	%	N	%	N	%
5-6 años (n= 24)	6	25%	10	42%	14	58%
7-8 años (n= 24)	10	42%	12	50%	16	67%
9-10 años (n= 24)	10	42%	19	79%	20	83%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>36%</b>	<b>41</b>	<b>57%</b>	<b>50</b>	<b>69%</b>

\*Puesto que, como hemos venido señalando, nuestro interés se enfoca en el uso de conceptos étnicos por parte de los niños participantes, las justificaciones étnicas han sido contabilizadas al margen de que la identificación del autorretrato ocurriese con el grupo étnico propio o con otro grupo étnico.

### *Autorretrato realista*

Sólo 26 niños (36%) del total de la muestra (n=72) realizaron lo que hemos denominado autorretratos *realistas*. Los análisis estadísticos no arrojaron diferencias evolutivas estadísticamente significativas. Sin embargo, como se esperaba, hay ligeros cambios entre los grupos de edad observándose una tendencia a elaborar autorretratos que se asemejan a los rasgos físicos de los participantes. Así por ejemplo, se observa que mientras una cuarta parte (25%) de los niños del grupo 5-6 años hacen autorretratos *realistas*, el porcentaje aumenta a 42% en el caso de los de 7-8 años, porcentaje que se mantiene estable en el grupo de 9-10 años.

### *Identificación con el grupo propio*

Respecto a la identificación con el grupo propio, 57% del total de participantes (n=72) coloca su autorretrato con la fotografía del niño que representa al grupo hispano. Es decir, 41 participantes identifican su autorretrato con el grupo étnico propio.

Al comparar las respuestas entre los distintos grupos de edad se pueden observar cambios evolutivos. Por ejemplo, vemos que conforme aumenta la edad, también lo hace de forma paralela el porcentaje de respuestas. Así, del 42% para el grupo de 5-6 años, aumenta a 50% en el grupo de 7-8 y a 79% para el caso de los niños de 9-10 años. El análisis estadístico con tablas de contingencia y el procedimiento Chi-cuadrado reveló una relación significativa entre la elección del grupo propio y la edad ( $\chi^2(2) = 7.59, p = .022$ ). Por otra parte, al convertir las respuestas en puntuaciones de escala, se han puesto de manifiesto diferencias significativas con t-student. De este modo, observamos que la media de edad de los participantes que eligieron el grupo propio (M = 108.71, DT = 22.63) es superior a la media de aquellos que eligieron otro grupo (M = 92.39, DT = 20.73),  $t(70) = 3.13, p = .002$ .

### *Justificación Étnica*

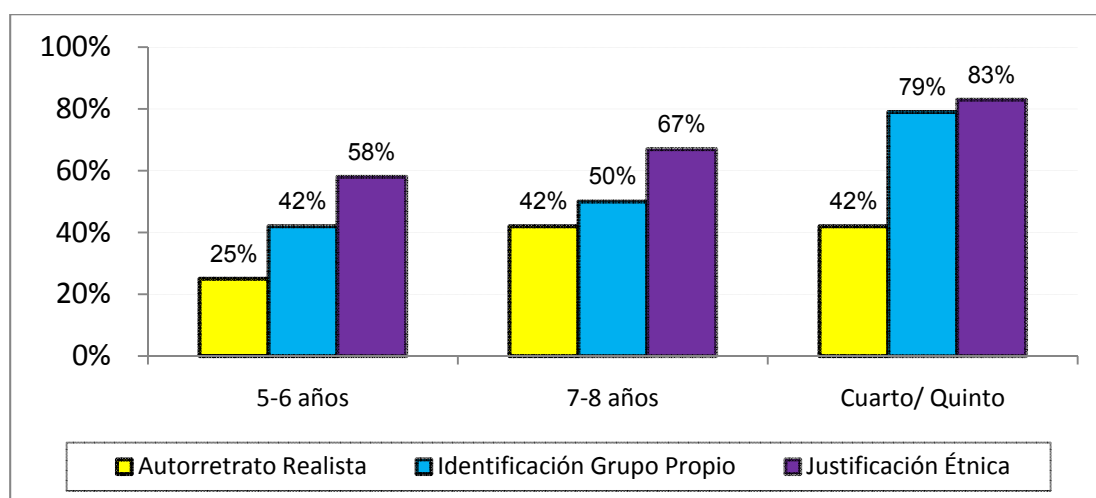
De manera similar a como ocurrió en el apartado anterior, más de la mitad de los participantes (69%) justificaron la tarea de auto-identificación con argumentos de tipo étnico. Si atendemos a la tabla 2, se puede apreciar un patrón progresivo que va del 58% en el grupo de edad de 5-6 años, al 67% en el grupo de edad de 7-8

años, alcanzando un 83% en el de 9-10 años. Pese a que no se alcanzan niveles de significación estadística, es interesante observar que ya desde los 5-6 años aparecen justificaciones de tipo étnico en más de la mitad de los niños de este grupo de edad y su uso aumenta con la edad, de manera que la gran mayoría de niños entre 9 y 10 años aduce razones étnicas para identificar su autorretrato.

En la gráfica 1 podemos advertir los patrones de respuesta de manera conjunta en donde se presenta los tres componentes de la autoidentificación agrupados, así como las diferencias entre los distintos grupos de edad. Como se aprecia, el patrón de respuesta de los participantes sigue una tendencia evolutiva tanto para realizar autorretratos *realistas*, como para autoidentificarse con su propio grupo étnico y justificar con argumentos étnicos su elección.

*Gráfica 1.*

Autoidentificación. Autorretrato realista, identificación con el grupo propio y Justificaciones étnicas. Porcentaje por grupo de edad y categoría



*Más allá de los datos: cómo justifican sus respuestas los niños*

Al profundizar en la entrevista y analizar los argumentos ofrecidos por los participantes hemos hallado cuestiones muy interesantes que, evidentemente, el método que hemos utilizado para la obtención de datos nos ofrece. Recordemos que en la autoidentificación aplicamos dos tareas distintas: inicialmente, cada participante elaboró su autorretrato para, posteriormente, identificarlo con alguno de los cuatro grupos étnicos disponibles. Además, para cada tarea, los niños



expresaron una serie de argumentos a través de los cuales justificaban sus elecciones.

Los autorretratos fueron codificados como *realistas* según cumplieren con las condiciones especificadas anteriormente (ver tabla 1). No obstante, en la tarea de identificación del autorretrato, en ocasiones los participantes comparaban éste con la fotografía del niño o niña con quien lo habían colocado pero ellos mismos se distanciaban de su propio retrato. Es decir, pareciera que el autorretrato no los representaba y simplemente estaban comparando dos cosas ajenas a su yo (el retrato y la foto). Esto se presentó en algunos de los niños pequeños pero no en los mayores. Lo anterior se refleja en los argumentos que acompañaban la tarea de identificación:

J (6;0) ¿Por qué has colocado tu retrato en esa cajita? *Por la cara así como cafecita y él la tiene también como cafecita.*

L (6;5) ¿Por qué has puesto tu retrato en esa cajita? *Porque (el dibujo) también está güero.*

Y (7;8) ¿Por qué pusiste tu dibujo en esa cajita? *Porque ella tiene el pelo chino. Lo trae cortito, que es la misma cara que la de México. Tiene la cara casi, casi rosita como la de ella (habla de su retrato y de la foto).*

En estos ejemplos, las características propias y las del autorretrato coincidían en al menos dos rasgos. Es decir, se trata de lo que definimos como autorretratos *realistas*.

Sin embargo, era más frecuente que los niños que identificaban su autorretrato con su grupo étnico, y que argumentaran además razones étnicas al hacerlo, se refirieran a sí mismos al compararse con el niño o niña de la fotografía. Esto se presentaba al margen de la coincidencia o no del autorretrato y las características físicas propias en todos los grupos de edad. Lo anterior se refleja en los siguientes ejemplos:

H (5;8). ¿Por qué pusiste tu retrato en esa cajita? *Por qué yo tengo la cara blanca. Él (tiene el pelo) blanco y el mío es café.*

B (5;11) ¿Por qué pusiste tu retrato en esa cajita? *La cara de ella está blanca* (niña de la foto-y afirma que la suya también).

E (6;0) Cuéntame por qué has puesto tu dibujo en esa cajita. (Tengo la cara)...*"anaranjada" o "café". En el pelo.*

G (6;2) ¿Por qué has colocado tu retrato en esa cajita? *Yo tengo la misma cara de ella, ella es negrita y yo también.* (Habla de la fotografía y de ella misma sin aludir al autorretrato).

E (6;2) ¿Por qué has puesto tu retrato en esa cajita? *Porque tengo la cara rosada. ¿Y tienes los ojos azules?* (asiente).

N (7;1) ¿Por qué has puesto tu autorretrato allí? *Porque...estoy morena como ella. Porque...tengo el pelo negro, los ojos, la nariz y la boca.*

Aquí se observa cómo algunos niños del grupo de los más pequeños se identifican a sí mismos, y no su autorretrato, con alguno de los grupos étnicos, el propio u otro, y además hacen uso de claves étnicas en sus justificaciones aunque estas no son tan elaboradas como es el caso de los niños mayores. Estos últimos suelen aludir ya sea al origen nacional supuesto del niño representado en la fotografía, o bien, son capaces de contrastar sus propios rasgos con las características étnicas de los otros grupos para, de esta forma, reafirmar su identidad:

J (9;2) ¿Por qué colocaste tu autorretrato con él? *Porque tiene diferente cara* (hace alusión al "chino"). *No soy de ese color* (se refiere al "negro").

A (9;4) ¿Por qué pusiste allí tu retrato? *Porque yo casi soy la verdad hondureña. Me miro como ella de la cara, del color y también tiene así el pelo.*

L (9;11) Cuéntame por qué has puesto tu dibujo allí. *Porque yo no soy "china", ni soy "güera". No soy tan "morena".*

A (10;0) ¿Por qué has puesto tu retrato allí? *Porque no soy tan “güero” y estoy igual que él* (se compara con el que etiquetó como “mexicano”). *Piel morena, ojos negros, pelo negro.*

J (10;2) ¿Por qué pusiste tú retrato allí? *El pelo está negro. Qué es de diferente color* (el que etiquetó como “afroamericano”). *Porque no soy del mismo color* (respecto al que etiquetó como “gringo”)

D (10;6) Explícame por qué pusiste tu retrato en esa cajita. *Mm...porque de la nariz estamos iguales, de la boca, del pelo. Sí, porque no tengo los ojos estirados, ni tengo la cabeza larga y del “güero” no tengo los ojos de color y no tengo pelo “güero” y del negro, no estoy negro, ni tengo los labios muy grandotes, ni tengo el pelo esponjado ni chino.*

Aunque, como ya señalamos, nos hemos enfocado en el análisis de las justificaciones de tipo étnico en esta tarea, los participantes expusieron argumentos de muy diversa índole para justificar sus elecciones al momento de identificar su autorretrato. Algunos de ellos se exponen a continuación:

Y (5;4) *Porque yo quiero que sea mi amigo. Para que juegue con él y que me preste sus cosas y yo le presto mis cosas* (justificación categorizada como *conductas imaginarias*).

C (5; 8) *Porque, eh...todas las niñas son bonitas* (justificación de *rasgos físicos no relacionados con la etnicidad*).

J (8;1) *Porque “vide” que el pelo iba parado y él, el del dibujo iba un poquito parado. Porque él...él es muy grande como él, como el retrato* (justificación de *rasgos físicos no relacionados con la etnicidad*).

J (8;6) *Porque se mira que está feliz.* (Afirma que su cara es más parecida al “feliz” que al “chino” aunque ambos se ven felices). (Justificación según *expresión emocional*).

R (9;3) *Porque tiene el pelo negro y...estoy gordita. Y que...sus ojos están como muy abiertos. Y tiene los mismos ojos de color café* (justificación de rasgos físicos no relacionados con la etnicidad).

### *Conclusiones parciales*

En suma, los resultados que se derivan del análisis de éste componente revelan lo siguiente:

1. Pese a que en la primera tarea de autoidentificación se aprecia una tendencia con la edad a dibujar un retrato *realista*, más de la mitad del total de la muestra realizó un autorretrato no *realista*. Esto es igualmente cierto para el caso de cada uno de los grupos de edad. Es decir, pese a que se observa un ligero aumento en la elaboración de autorretratos *realistas* después de los 6 años, en todos los grupos de edad son más los participantes que hacen un retrato no *realista* que aquellos que sí lo hacen.
2. En todo caso, en la tarea de autoidentificación del autorretrato, el *realismo* o no de este parece haber sido irrelevante. Es decir, al margen de que las características propias coincidieran o no con las del autorretrato, los niños no siempre lo usaron como referente en la tarea de autoidentificación étnica.
3. De hecho, observamos la dificultad que para los niños pequeños suponía integrar la información étnica de tres referentes distintos: los rasgos físicos plasmados en el autorretrato, sus propios rasgos físicos y los que mostraba el niño o niña de la fotografía. Parecía difícil, para algunos participantes de éste grupo de edad, comparar más de dos referentes: o bien comparaban el autorretrato con la fotografía, o bien comparaban sus propios rasgos con la fotografía.
4. Lo anterior parece sugerir que, al menos en el caso de algunos de los participantes más jóvenes, el autorretrato no los representaba, no “eran ellos” y en este sentido, pudieron haber interpretado la elaboración del autorretrato

como un actividad de carácter lúdico (no olvidemos que ésta fue la primera tarea de la entrevista) desvinculada de las otras tareas.

5. Por otra parte, entre aquellos que lo colocaron con su grupo propio, encontramos argumentos en donde parece que los participantes se refieren a sí mismos en la tarea de clasificación (y no al autorretrato).

6. El uso de justificaciones de tipo étnico apareció en cada grupo de edad de forma frecuente y progresiva. Ahora bien, el contenido de tales justificaciones apuntó hacia rasgos físicos observables en el grupo de los pequeños, en tanto que en el grupo de los mayores se observaron razones de orden más abstracto. Es decir, se hizo alusión a supuestas nacionalidades en común o a la comparación múltiple que el niño hacía de sí mismo con varios grupos étnicos según hemos visto.

### **5.1.2. Categorización espontánea**

La categorización espontánea de 8 fotografías, representando 4 grupos étnicos diferentes, fue la tercera tarea comprendida en la entrevista. En ella, como se explicado en la metodología, los participantes recibían la instrucción de organizar las fotos como ellos desearan, bajo la siguiente consigna: *Pon juntas las fotos que tú piensas que deben ir juntas*. El participante, entonces, agrupaba las fotografías de distinta manera y con diferente número de grupos sin interferencia alguna por parte del entrevistador. Además, puesto que se deseaba preservar el carácter espontáneo de esta tarea, decidimos llevarla a cabo antes de aplicar otras tareas de la entrevista donde podría haber más implicaciones afectivas como es el caso de las preferencias y los rechazos étnicos.

Los participantes podían categorizar las fotografías, que estaban colocadas al azar sobre un panel de madera, en varios grupos según una de 4 distintas claves o criterios disponibles (*edad, género, rasgos étnicos o color de pegatina*) o bien crear su propia clave (*otra*).

Como se observa en la tabla 3, más de la mitad los de participantes (n= 51) formó 4 grupos, siendo en el grupo de edad de 5-6 años donde se da el porcentaje más alto (87.5%), por encima del de 7-8 y del de 9-10 años (62.5% en cada grupo

de edad). No obstante, hay que decir que la clave utilizada para categorizar, formando 4 grupos, no era la misma en todos los casos según veremos más adelante.

Del total de la muestra, 6 niños (8.3%) formaron un solo grupo. De entre ellos, 1 pertenece al grupo de 5-6 años (4.2%), 3 pertenecen al de 7-8 años (12.5%) y 2 más al de 9-10 años (8.3%). Entre los que formaron dos grupos tenemos a 2 participantes del grupo 5-6 años (8.3%), 1 del siguiente grupo de edad (7-8 años) y 6 del de 9-10 años. Por su parte, tres grupos fueron formados solamente por 5 participantes del grupo de 7-8 años (20.8%) y 1 del grupo de 9-10 años (4.2%).

El número de grupos que los participantes formaban normalmente se correspondía con el tipo de clave utilizada en la categorización. Por ejemplo, si se usaba la clave *étnica* se solían formar 4 grupos de fotografías (2 en cada uno) ya que los grupos étnicos representados eran justamente 4. No obstante, con esta misma clave también podían formarse 2 o 3 grupos, categorizando, por ejemplo, a *los blancos, los oscuros y los menos oscuros*.

Tabla 3.

*Grupos formados de forma espontánea en la tarea de categorización. Frecuencias y porcentajes.*

Edad	<u>1 grupo</u>		<u>2 grupos</u>		<u>3 grupos</u>		<u>4 grupos</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N	%	N	%	N/ %
5-6 años (n=24)	1	4.2%	2	8.3%	0	0%	21	87.5%	<b>24 100%</b>
7-8 años (n=24)	3	12.5%	1	4.2%	5	20.8%	15	62.5%	<b>24 100%</b>
9-10 años (n= 24)	2	8.3%	6	25%	1	4.2%	15	62.5%	<b>24 100%</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>8.3%</b>	<b>9</b>	<b>12.5%</b>	<b>6</b>	<b>8.3%</b>	<b>51</b>	<b>71%</b>	<b>72 100%</b>

La clave *color de pegatina* también ofrecía la posibilidad de formar 4 grupos ya que mostraban 4 colores distintos. Para las dos claves restantes, *género y edad*, los grupos eran dos. La primera por razones obvias (*niños y niñas*) y con la segunda por lo regular se categorizaba a las fotos en *grandes y pequeños*. En la tabla 4 se describen las categorías de respuesta que surgieron en esta tarea según las elecciones y las justificaciones de los participantes.

Tabla 4.

*Descripción de las categorías de respuesta en la tarea de categorización y sus justificaciones*

<b>Apartado</b>	<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
Categorización y justificaciones	Rasgos étnicos	Respuestas que mencionan aquellas características de tipo físico vinculadas a aspectos étnicos en los niños de las fotografías (por ej. <i>Porque tiene la cara café...y también el pelo, porque se parecen en la misma cara y el pelo, tienen la cara blanquita</i> ) o bien su origen nacional común (por ej. <i>Porque hay unas cosas...éste es chino y ésta también es china, porque parecen del mismo país...África. Porque se parece que son de México</i> ) empleadas para justificar la categorización.
	Género	Se incluyen respuestas que refieren el género como criterio para categorizar las fotografías (p. ej., <i>Porque aquí están niños y aquí están niñas, casi son iguales. Porque si le pongo éste a éste, entonces son dos niños, y si le pongo éste y éste son dos niños y debe ser una niña y un niño.</i>

Color de pegatina	Se incluyen aquellas categorizaciones basadas en la pegatina de color situada en la parte inferior de cada fotografía. (p. Ej. <i>Amarillo con amarillo van juntas, verde con verde...les puse el puntito del color que iba, porque los colores están verde-verde, rojo-rojo, amarillo-amarillo</i> )
Edad	Respuestas que se basan en las diferencias de edad presupuestas en los niños de las fotografías. Sin embargo tales diferencias, fueron expresadas de manera implícita aludiendo más bien a la talla (p. ej. <i>Mm...que naces, es chiquito, después mediano y después grande, yo pienso que...yo las puse así porque pensaba que eran del más chiquito al más grande</i> ).
Otras	Se incluye una amplia gama de criterios de categorización que va desde una supuesta relación familiar (p. ej. <i>Porque son hermanos. Y éstos también son hermanos</i> ), a la expresión facial (p. ej. <i>Porque se parecen iguales. Porque se están riendo</i> ), al patrón numérico (p. ej. <i>Estoy contando de... cuatro en los números, iba contando para adelante como si no estuviera el uno</i> ) hasta detalles específicos como era la ropa o complementos (p. ej. <i>La misma ropa, tienen aretes</i> ).

---



La frecuencia y porcentaje de las respuestas para cada categoría se recoge en la tabla 5. El análisis de éstas se ha efectuado utilizando Chi-cuadrado dado el carácter categórico de las variables.

Además hemos aplicado la prueba T para observar la interacción de la variable edad (convertida en variable de intervalo) y la elección o no (1, 0) de claves étnicas en la tarea de categorización.

Tabla 5.

*Descripción de la elección de las distintas claves sobre las que se basa la categorización espontánea de fotografías. Frecuencias y porcentajes*

	<u>Étnicas</u>		<u>Género</u>		<u>Edad</u>		<u>Color</u> <u>Pegatina</u>		<u>Otras</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
5-6 años (n=24)	9	37.5%	3	12.5%	1	4.2%	11	45.8%	3	12.5%	<b>27</b>
7-8 años (n=24)	13	54.2%	0	0%	1	4.2%	7	29.2%	3	12.5%	<b>24</b>
9-10 años (n= 24)	12	50%	0	0%	2	8.3%	3	12.5%	8	33.3%	<b>25</b>
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>47.2%</b>	<b>3</b>	<b>4.2%</b>	<b>4</b>	<b>5.6%</b>	<b>21</b>	<b>29.2%</b>	<b>14</b>	<b>19.4%</b>	<b>76*</b>

\*Algunos participantes eligieron más de una clave, por ello, el número total de elecciones (76) es mayor que el de estos.

#### *Claves étnicas*

De la muestra total de 72 participantes, casi la mitad de ellos (47.2%) emplea claves étnicas de forma espontánea. No se apreciaron diferencias evolutivas estadísticamente significativas. Sin embargo, como se anticipaba, el uso de claves *étnicas* para categorizar está presente en todos los grupos de edad, manifestándose cambios con la edad sobre todo entre el grupo de edad de los pequeños y los

restantes. De forma que, mientras 37.5% del grupo de edad de 5-6 años emplea claves étnicas, en torno a la mitad del resto de los grupos los hace (54.2% en el grupo de edad de 7-8 años y 50% en el de 9-10 años). Ésta categoría, al igual que la de *color de pegatina*, es la que mayormente se utiliza, espontáneamente, al categorizar.

#### *Género*

La alusión al *género* se limita sólo al grupo de 5-6 años, donde solamente 3 niños (12.5%), de un total de 24 lo usan para categorizar. Esto representa alrededor del 4% del total de la muestra (n = 72).

#### *Edad*

La clave *edad* es igualmente poco elegida como criterio para categorizar en todos los grupos de edad. Hacen uso de ella 4 niños, que representan el 5.6% del total de la muestra. Uno de ellos fue en el grupo de edad de 5-6 años (4.2%) otro en el de 7-8 (4.2%) y dos más en el de 9-10 años (8.3%).

#### *Color de pegatina*

Esta clave es utilizada por 21 de los 72 participantes que representa un 29.2%. En la tabla 5 se puede apreciar, en este caso, que el patrón evolutivo es descendente. Así, mientras que 11 de los niños del grupo de edad de 5-6 años la usan (45.8% de este grupo de edad), en el siguiente (7-8 años), lo hacen 7 participantes (29.2%) y en el de mayores (9-10 años) únicamente 3 participantes (12.5%) basan su categorización en esta clave. Hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas en el uso de la clave *color de pegatina* y la edad ( $\chi^2(2) = 6.45, p = .040$ ). De forma que, en el grupo de 5-6 años se observan más respuestas de las esperadas y en el de 9-10 menos respuestas de las esperadas. Al convertir la variable *grupos de edad* en variable de intervalo (*edad en meses*) hemos aplicado medidas paramétricas (t-student), confirmando el nivel de significación de las diferencias encontradas  $t(70) = 2.40, p = .019$ . Esto es, la media de edad de los niños que utilizan esta clave étnica es inferior (M = 91.76, DT = 17.53) a la media de edad de aquellos que no lo hacen (M = 105.76, DT = 24.09).

#### *Otras*

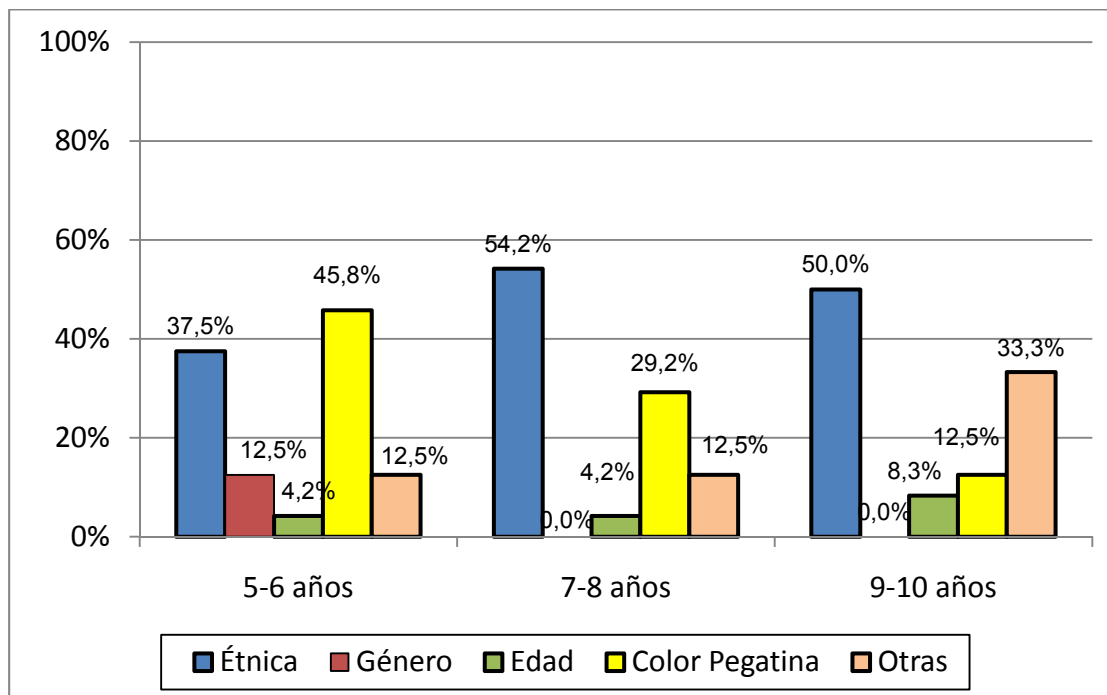
Recordemos que la categoría *otras* incluye todas aquellas claves que surgieron de forma imprevista, es decir, que aparecieron al margen de los 4 criterios propuestos en nuestro estudio (*género, edad, étnicos, color de pegatina*). Ya en la tabla 4 ofrecimos algunos ejemplos de esta clave.

De forma inesperada, 14 participantes del total de nuestra muestra (n= 72), usan este tipo de claves (19.4%). Esto resulta muy llamativo ya que los participantes de alguna manera “ignoran” las claves disponibles y *crean* las suyas propias. Particularmente, resulta interesante observar que es en el grupo de mayores (9-10 años) donde más se presenta este tipo de claves. Del total de 24 participantes para este grupo de edad, 8 de ellos (33.3%) la utilizan, mientras que, en los otros dos grupos, lo hacen 3 participantes (12.5%) en el grupo de 5-6 años y 3 en el de 7-8 años (12.5%).

La gráfica 2 nos permite ver, en conjunto, la forma en que se eligieron las distintas claves en la tarea de categorización que los participantes llevaron a cabo de forma espontánea. Como se aprecia, los niveles porcentuales mayores se refieren al uso de *claves étnicas*, que, como dijimos, fueron usadas en todos los grupos de edad. Por su parte, también observamos como el uso de la clave *color de pegatina* disminuye con la edad.

Gráfica 2.

Elección espontánea de claves para categorizar fotografías. Porcentaje por grupo de edad y categoría.



### *Las razones detrás de la tarea: la mirada espontánea de los niños*

Al analizar las justificaciones empleadas por los participantes, encontramos que éstas, en la enorme mayoría de los casos (97.2% del total de la muestra), coincidían con la elección de claves para categorizar. De hecho, esto hace que no tenga sentido el análisis estadístico de la correspondencia de ambas (claves y justificaciones) ya que con toda seguridad no encontraremos diferencias significativas. Algunos de los argumentos expuestos para justificar las elecciones se señalan a continuación:

H (5;8) *¿Por qué acomodaste las fotos así? Porque yo vi que éste niño y éste niño son los blancos, y éste y éste son los negros, son los mismos. Porque tienen la blanca... cara* (justificación étnica)

Y (6;3) *Cuéntame porque acomodaste las fotos así. Están iguales de la cara y el pelo. Porque tienen el pelo café y la cara blanquita. Porque su cara está un poco roja* (justificación étnica).

K (6;9) *¿En qué te fijaste para saber que las fotos iban acomodadas así? Porque ése estaba primero, ya estaba aquí la foto. Así cuentan los números, 6, 7* (justificación "otros"-patrón numérico-)

J (7;0) *¿Por qué pusiste las fotos así? Porque los colores están verde-verde, rojo-rojo, amarillo-amarillo* (justificación de color de pegatina).

Y (7;4) *¿Por qué has colocado las fotos de esa forma? Estos dos son de éste color y éstos dos niños son del mismo color verde, ésta niña y éste niño son del mismo color amarillo, y estos dos niños son del color azul* (justificación de color de pegatina).

B (8;9) *¿En qué te fijaste para acomodar las fotos así? En que están riendo y se ve un poco que se están riendo* (justificación "otros"-expresión facial-).

D (9;0) ¿Por qué las has puesto de esa forma? *Mm...que naces, es chiquitito, después mediano y después grande* (justificación de edad).

E (9;4) Dime por qué pusiste las fotos de esa forma. *Porque tiene la piel negra y tiene el pelo del color...la forma del pelo. Porque se parece que son de México* (justificación étnica).

N (9;7) Cuéntame por qué las has acomodado así. *Porque estos son negros (16-10) y éstos gringos. Porque están bien blancos. Ella también* (justificación étnica).

D (10;6) ¿Por qué has puesto las fotos de esa manera? *Primero, por su "forma" de color, luego por la forma de su cara, de sus ojos, como si fueran japoneses y...los otros dos porque son morenitos pero no tanto. Unos de aquí, mm...y...se miran como si ellos fueran más chiquitos* (justificación étnica).

C (10;8) ¿Por qué pusiste las fotos de esa forma? *Los números bajos como el 4, y luego puse el 8 y luego el 9 y el 10. Puse los números que van así como de menor a mayor* (justificación "otros"-patrón numérico).

Z (10;8) ¿En qué te fijaste para poner las fotos así? *Yo pienso que...yo las puse así porque pensaba que eran del más chiquito al más grande* (justificación de edad-hace dos grupos-).

En muy pocos casos las justificaciones expresadas no parecían corresponder con las claves utilizadas. Por ejemplo, el participante podía haber colocado pares de fotos poniendo juntos a los negros, asiáticos, hispanos y blancos, lo cual sugería el uso de claves étnicas, sin embargo, sus argumentos podían referirse a otras situaciones. Era como si percibieran las diferencias étnicas pero por alguna razón no eran capaces de verbalizarlas o bien de separarlas de otro tipo de claves. Por ejemplo:

D (7;4) Explícame cómo arreglaste las fotos. *Casi son iguales. Y además se parecen de color de pelo. Porque si le*

*pongo éste a éste, entonces son dos niños, y si le pongo éste y éste son dos niños y debe que ser una niña y un niño.*

J (6;0) *¿Por qué pusiste las fotos de esa manera? “Porque tienen la cara café...y también el pelo”. Porque se parecen de la misma cara y del pelo”. Porque parece que se están riendo y tienen orejas y no tienen aretes.*

#### **5.1.2.1. Contrasugerencia y recategorización**

Una vez completada la categorización espontánea, introdujimos la técnica de la contrasugerencia, que ya antes hemos descrito en la metodología.

Recordemos que en esta parte de la entrevista proponíamos al entrevistado una forma alterna de categorizar las fotos según lo había hecho un hipotético niño, o niña, de su edad y de su mismo grupo étnico, dándole la opción, si así lo decidía, de que recategorizara las fotos de forma distinta a como lo había hecho originalmente. Recordemos que el objetivo de la contrasugerencia era comprobar la consistencia de la categorización espontánea o, como señala Delval (2001), el *arraigo* de las ideas que la sustentan.

En la contrasugerencia siempre utilizamos una clave distinta a la empleada por el participante de forma espontánea. De esta manera, si este había utilizado la clave *étnica* en la categorización, presentábamos cualquiera de las otras tres claves (*edad, género, color de pegatina*) en la contrasugerencia y viceversa: se sugería el uso de la clave *étnica* al entrevistado si había utilizado una clave distinta a ésta.

En ningún caso usamos las 8 fotografías en la contrasugerencia. Normalmente iniciábamos la nueva categorización con 2 o 4 fotos y dejábamos que el participante recategorizara el resto mientras le preguntábamos *en que creía que se había fijado* el participante imaginario para disponer las fotos de esa forma.

Siendo que nuestro trabajo se enfoca en el desarrollo de la identidad étnica, presentaremos únicamente la frecuencia y porcentaje de respuestas que aluden al uso de claves y justificaciones étnicas después de la contrasugerencia. En la tabla 6 se muestra lo anterior.

Tabla 6.

*Distribución de respuestas del uso de claves y justificaciones étnicas en la recategorización de fotografías. Frecuencia y porcentaje por categoría y grupo de edad*

	<u>Uso de claves étnicas</u>		<u>Uso de justificaciones étnicas</u>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5-6 años (n=24)	12	50%	9	37.5%
7-8 años (n=24)	18	75%	15	62,5%
9-10 años (n= 24)	22	91.7%	19	79.2%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>72.2%</b>	<b>43</b>	<b>59.7%</b>

#### *Uso de claves étnicas*

Aquí observamos un considerable aumento en el uso de las claves étnicas ya que 52 participantes (72.2% de la muestra) hicieron uso de ellas ya sea para recategorizar, después de aceptar la contrasugerencia, o para rechazar esta y mantener la categorización original basada en claves *étnicas*. El caso de los niños del grupo de edad de 9-10 años es el que más atrae la atención, pues de 54% de elecciones hechas de forma espontánea, aumenta a 91.7% después de la contrasugerencia. Es decir, casi un 40% más de los participantes de este grupo de edad aceptó la contrasugerencia y recategorizó las fotografías usando claves *étnicas* al hacerlo. Esto significa que fue en este grupo de edad donde los niños, de forma mayoritaria, o bien mantuvieron las claves *étnicas* que espontáneamente habían utilizado en la categorización o cambiaron su opción después de la contrasugerencia.

Por su parte, en los grupos de 5-6 años y 7-8, de igual forma aumentó el uso de ésta clave (12.5% y 20.8% más, respectivamente) respecto a la categorización

espontánea, ya sea manteniendo la clave étnica o cambiando la clave originalmente utilizada por otra de tipo étnico. Estos cambios evolutivos son estadísticamente significativos ( $\chi^2 (2) = 10.52, p = .005$ ). De esta forma, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre edad y el uso de claves étnicas ya que el nivel de respuestas observadas si bien es inferior a las esperadas en el grupo de edad de 5-6 años, esta tendencia se revierte en los grupos de edad subsiguientes. Al utilizar medidas paramétricas, hemos confirmado las diferencias entre los distintos grupos de edad,  $t(70) = -2.94, p = .004$ . Así, tenemos que la media de edad de los niños que utilizan claves étnicas para recategorizar es superior ( $M = 106.42, DT = 21.86$ ) a la media de edad de aquellos que no lo hacen ( $M = 89.35, DT = 22.36$ ).

#### *Justificaciones étnicas*

Un total de 43 participantes (59.7% del total de la muestra) expusieron argumentos étnicos ya sea para justificar su recategorización o para mantener la categorización espontánea rechazando la contrasugerencia. La tabla 6 muestra los cambios evolutivos progresivos con la edad en el uso de las justificaciones étnicas. De este modo, tenemos que en el grupo de 5-6 años, 9 niños (37.5%) expresan este tipo de justificaciones, en tanto que, para el grupo de 7-8 años, son 15 los participantes que las emplean (62.5%) y para el grupo de mayores (9-10 años), 19 participantes refieren argumentos étnicos (79.2%). Esta progresión en el patrón de respuestas revela diferencias estadísticamente significativas entre edad y justificaciones étnicas ( $\chi^2 (2) = 8.77, p = .012$ ). Por su parte, la diferencia entre la media de edad (en meses) entre los niños menores y los mayores es igualmente significativa con T-student,  $t(70) = -2.93, p = .005$ . De tal manera que, la media de edad de los niños que expresan justificaciones étnicas en esta tarea es superior ( $M = 107.93, DT = 22.57$ ) a la media de edad de los niños que expresan otro tipo de justificaciones ( $M = 92.41, DT = 21.14$ ).

Como se puede advertir en la tabla 6, hay una discrepancia entre la frecuencia en el uso de claves y de justificaciones étnicas. Esto es, son más los participantes que usan claves étnicas que aquellos que utilizan justificaciones étnicas. Esto se explica porque hubo casos en los que, pese a que los niños recategorizaban las fotos emparejándolas según claves étnicas (los dos *negros*, los dos *asiáticos*, los



dos *hispanos* y los dos *blancos*), sus justificaciones reflejaban otro tipo de argumentos, tales como:

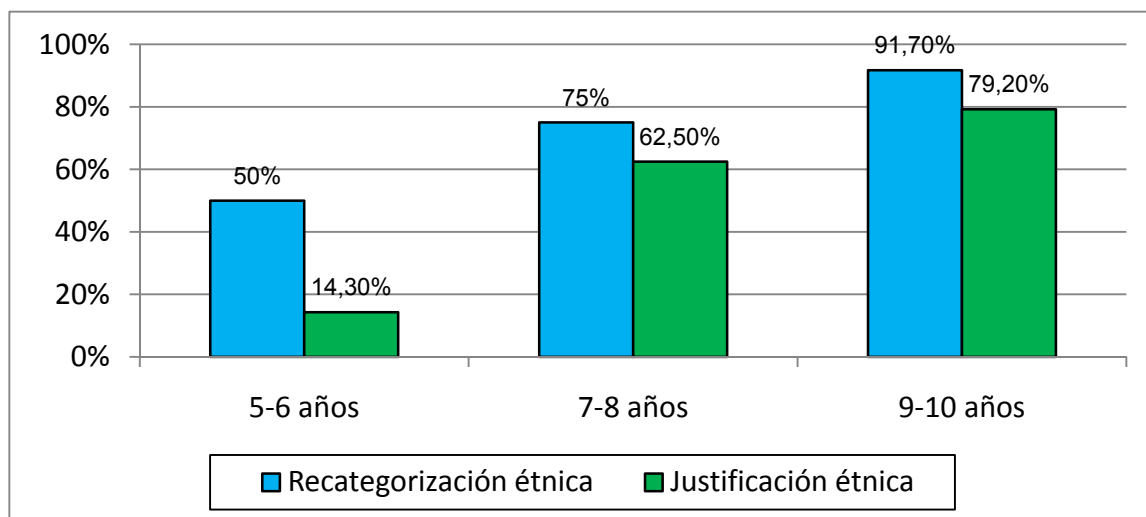
N (6;8) *Casi son iguales. Y además se parecen de color de pelo. Porque si le pongo éste a éste, entonces son dos niños, y si le pongo éste y éste son dos niños y debe que ser una niña y un niño.*

G (8;9) *Casi una es blanquita y la otra es así, como de otro color blanco. Las que son así como hermanos, así las acomodé.*

El curso evolutivo de ambas variables puede apreciarse en la gráfica 3 donde podemos advertir como la frecuencia de las respuestas, tanto en las recategorizaciones étnicas como en los argumentos que las justifican, sigue un curso progresivo en los tres grupos de edad. Como se puede advertir, en el grupo de 9-10 años casi se alcanza el 100% para el caso de las recategorizaciones de carácter étnico.

Gráfica 3.

Recategorizaciones y justificaciones étnicas. Porcentajes por grupo de edad y categoría



*Las razones del otro: justificaciones para recategorizar*

El cambio en el uso de claves para la categorización por parte de los participantes ocurrió con un mínimo de intervención del entrevistador. Como ya

hemos mencionado, en la contrasugerencia, el entrevistador presentaba la categorización alterna de las fotos de forma parcial (2 o 4 fotos) y le pedía al niño que completara el agrupamiento como creía que el participante hipotético de la contrasugerencia lo había hecho. Enseguida, se le preguntaba por qué creía que dicho participante lo había hecho de esa forma y cual arreglo prefería entre el propio y el del “otro niño”. Algunas de las respuestas expresadas fueron las siguientes:

E (6;0) *Este es café y éste también. Y esos son chinos.* (Completa la categorización por claves étnicas. Prefiere ésta última).

L (6;5) *Tienen la misma piel todos* (alude a la categorización étnica Dice preferir ésta).

E (6;10) *Porque esos dos son de color* (se refiere a las fotografías agrupadas por claves étnicas) *y estos no son de color* (es decir, las fotos agrupadas por género. Prefiere la nueva categorización).

B (6;11) *Porque se parecen iguales del color* (hace alusión al color de la piel. Dice preferir este arreglo).

R (7;1) *Estos tienen el pelo café. Estos se parecen de China.* *Y estos su cabeza es negra* (prefiere categorización étnica).

Y (7;4) *De morenos, chinos, de que tenían la piel como blanca y los demás...tenían la piel igualita.* (Afirma que ésta categorización es mejor). *Porque ella...puso los dos...éstos dos chinos. Estos dos morenos, estos dos su piel blanquita, y éstos dos tiene la piel como rojita.*

J (8;3) *Porque son del mismo color de las caras. De que este tiene un poquito café...y éste. Poquito casi blanca, poquito cafecita* (prefiere ésta opción) *Porque están iguales e iguales.*

B (8;10) *Porque estos son chinitos. Porque ellos se ven mexicanos. Porque son güeritos. ¿Y cómo te gusta más como lo hizo ella o como lo hiciste tú? Ella. ¿Por qué? Sí, porque ella las*

*puso como en su...como deben...mm...chino y chino, mexicano con mexicano y morenito con morenito y...y blanco con blanco.*

R (9;0) (porque) *Ellos tienen color café. Y...ellos tienen blanco. Éste rosita y éste café.* (Dice preferir ésta categorización)  
*Porque puso como un color como un niño.*

R (10;0) *Porque ella ta'güera y ella también... si, también. Ellos están morenitos y... el pelo lo tienen del mismo color* (dice preferir ésta forma de categorizar).

C (10;7) *Porque ellos son casi...¿son chinos? Su piel es igual. Porque son de la misma raza. Porque casi se ve que son del mismo país o podrán ser hermanos. ¿De qué país crees que podrían ser ellos? De México.*

Z (10;8) *¿En qué crees que se fijó para ponerlos juntos? ¿En su color? Porque a la mejor son hermanos. Por el color. Porque tiene como "chinos". ¿Por qué me decías que ellos pueden ser de México? Por el color. ¿Ellos de dónde crees que son? De... ¿aquí? ¿De Estados Unidos? (Asiente)*

LI (10; 10) *Porque están claritos de la cara. Por el color de la piel. ¿Y cómo crees que quedan mejor las fotos? Como ella lo hizo. ¿Por qué crees tú eso? Por que aparentan iguales.*

En los argumentos arriba expuestos apreciamos la presencia de criterios étnicos en todos los grupos al margen de la edad. Los niños "visualizan" los rasgos vinculados a los distintos grupos étnicos, cuando "alguien más", de características similares a ellos mismos, agrupa las fotos siguiendo este tipo de claves.

La mayoría de los participantes renuncian a la forma en que ellos habían categorizado las fotos y favorecen el criterio utilizado por el niño o niña de la contrasugerencia. Es decir, no solo aceptan que las fotos también pueden agruparse como lo hicieron los hipotéticos participantes sino que, de hecho, prefieren hacerlo de esa manera. Las razones probables para esto último, y en

general para este apartado, se expondrán detalladamente en las conclusiones de nuestro estudio, pero ya podemos ir adelantando algunas cuestiones:

### *Conclusiones parciales*

1. Las claves categorizadas como *otras*, en la categorización espontánea, que fueron generadas por los niños pequeños se referían a aspectos concretos como el uso o no de accesorios (*los que tienen y no tienen aretes*), en tanto que para los mayores, las claves aludían a situaciones más abstractas como supuestos estados de ánimo (*tristes y contentos*) o patrones numéricos, por ejemplo.
2. En algunas ocasiones, los participantes eligieron más de una clave para categorizar espontáneamente, esto es, podían mencionar, por ejemplo, una combinación de claves *étnicas* y de *edad*, según argumentaban en la justificación de la categorización que habían hecho (*los morenos chiquitos y los morenos grandes*). En tales casos, se contabilizaron cada una de sus elecciones. Esto explica porque en la tabla 5 se observan más elecciones (76) que participantes (N= 72).
3. Es difícil saber hasta qué punto el entrevistador influyó para que el participante cambiase la clave que originalmente había elegido al categorizar las fotografías. Si bien en la consigna que acompañaba la contrasugerencia se enfatizaba que un *niño de la misma edad y del mismo colegio* era quien había realizado la categorización alterna, es probable que los participantes hubiesen entendido que el propio entrevistador era quien sugería cambiar la categorización y no el participante *imaginario*. En todo caso, valga decir que, pese a que hubo cambios importantes en la forma de categorizar las fotografías después de la contrasugerencia, un buen número de niños rechazaron ésta y simplemente decidieron quedarse con la forma en que originalmente habían categorizado las fotos. Esto ocurrió independientemente de que hubiesen utilizado claves étnicas o no de forma espontánea. Revisaremos a mayor profundidad esta cuestión en nuestras conclusiones finales.

4. Al analizar con detenimiento las justificaciones utilizadas observamos algunas diferencias con la edad. En los niños más pequeños, por ejemplo, los argumentos son menos elaborados que los de los niños mayores. En estos, comienzan a aparecer nociones de nacionalidad como de aspecto asociado a algunos rasgos físicos determinados (chinos, mexicanos, hondureños, norteamericanos). Es decir, su conocimiento étnico no se limita a lo que pueden ver sino a lo que suponen en base a lo observado. Sin duda que estos niños empiezan a tener claros los estereotipos dominantes respecto a “qué implica” ser o parecer mexicano, norteamericano, chino, etc. En la siguiente parte analizaremos las formas en que los participantes etiquetan la diversidad étnica.

### **5.1.3. Etiquetas**

En esta parte de la entrevista, el participante debía *etiquetar* 4 distintas fotografías que le eran mostradas una a la vez. Las fotos representaban cuatro grupos étnicos diferentes (asiático, negro, hispano, blanco) y coincidían con el género y edad aproximada del participante. El orden de presentación de las mismas era aleatorio. Sin embargo, durante el curso de la entrevista advertimos que la tarea era más sencilla de ser comprendida, sobre todo en el caso de los niños más pequeños, si la primera fotografía era la del niño *blanco* o la del *negro*. Por ésta razón, en algunos casos decidimos dejar de lado, momentáneamente, la foto del *asiático* o el *hispano*, si veíamos que los participantes tenían problemas para identificar estas fotos con algún término (*etiqueta*) en particular. En ese caso, las sustituíamos por la del *blanco* o el *negro* y posteriormente volvíamos a aquéllas.

En la consigna que acompañaba esta tarea, simplemente se le preguntaba al participante: *¿Cómo les llaman a los/ las niños/ niñas como él/ ella?* Después, el entrevistador escribía la palabra expresada por el participante en un trozo pequeño de papel y colocaba este en una cajita, a manera de *etiqueta* o *rótulo*, para, posteriormente pedirle al participante que colocara la foto dentro de la pequeña caja. El procedimiento fue el mismo con todas las fotografías. Esta es la única tarea donde el participante no tenía que justificar su respuesta ya que simplemente se

pretendía conocer el tipo de etiqueta que expresaba y su relación con la edad de los participantes.

Una situación inesperada durante esta tarea fue lo que percibimos como resistencia inicial, por parte de algunos niños, a expresar alguna palabra que *etiquetara* las fotografías. Por ejemplo, como respuesta a la consigna antes referida podían responder: *se les llama por su nombre*. Por esta razón, en ocasiones se hizo necesario reformular la consigna diciéndole al participante algo como: *bueno, tal vez tú no les llames de alguna manera en especial, pero ¿cómo les llama la gente?* La idea de este tipo de intervención era permitirle al participante *distanciarse* de la etiqueta y por lo tanto facilitar la expresión de la misma. No obstante, en subsiguientes tareas el participante retomaba la misma etiqueta y la usaba desde un plano más personal. Es decir, podía decir que *la gente* les llamaba *bolillos* a aquellas personas con apariencia similar a la fotografía que representaba al niño blanco, aunque posteriormente él se refería a la misma foto como la del *bolillo* en la tarea de *preferencias étnicas*. La tabla 7 muestra las categorías de respuesta resultantes en ésta tarea. Las mismas serán desglosadas en sub-categorías que posteriormente usaremos en el análisis de la variable *aculturación*.

Tabla 7.

*Descripción de las categorías y sub-categorías de respuesta en la tarea de adscripción de etiquetas étnicas.*

<b>Apartado</b>	<b>Categoría</b>	<b>Sub-categorías</b>	<b>Descripción</b>
<b>Etiquetas</b>	<b>Étnicas</b>	Cultura Dominante*	Se incluyen las respuestas que coinciden con aquellas <i>etiquetas</i> que de forma oficial denominan a los grupos étnicos más representativos en EE.UU. hispano o latino, blanco, asiático y negro o afro americano.

---

	Cultura de origen**	Respuestas que refieren las etiquetas utilizadas en la cultura de origen del sujeto participante para nombrar a la diversidad étnica. Por ejemplo emplea términos como <i>güero, gringo o bolillo</i> (etiqueta para los blancos) o <i>negrita, de color, morena, o mollito</i> (etiqueta para los negros).
	Grupo Nacional	Respuestas que hacen referencia al origen nacional de los niños representados en las fotografías, por ejemplo <i>chinos, mexicanos, hondureñas, americanos, cubanas</i> .
<b>No étnicas</b>	Otras	Se agrupan las respuestas que mencionan una amplia variedad de términos creados por los participantes, desde rasgos físicos particulares ( <i>narizón</i> ), nombres propios ( <i>María</i> ) o colores ( <i>rosado, gris</i> ).

---

\*Las etiquetas étnicas incluidas en ésta categoría se corresponden con las utilizadas por la American Survey Center (2007), oficina dependiente de la Oficina del Censo de los Estados Unidos.

\*\* Hemos denominado *Cultura de Origen* a las etiquetas agrupadas en esta categoría ya que, en el curso de nuestro trabajo con minorías étnicas residentes en Tejas, nos hemos familiarizado con este tipo de expresiones así como son su origen.

### *Etiquetar la diversidad: ¿Rasgos étnicos o no?*

De entrada, hay que destacar que el principal hallazgo que encontramos en esta tarea, es la abrumadora frecuencia en el uso de etiquetas étnicas para identificar a todos los niños fotografiados. Recordemos que la identidad étnica, en los límites de nuestro trabajo, alude a las ideas relativas a similitudes y diferencias en cuanto a origen, costumbres, sentido de territorialidad, lengua, valores y rasgos físicos de los diversos grupos humanos.

De esta forma, las categorías que surgieron a partir de las respuestas de los participantes aluden, en su mayoría, a nociones étnicas ya sea que se refieran a los estereotipos étnicos utilizados en la cultura receptora (*cultura dominante*), a aquellos empleados en la cultura de donde provienen los participantes (*cultura de origen*) o bien al origen nacional presupuesto (*grupo nacional*).

Algunos de los grupos étnicos representados por los niños de las fotografías fueron etiquetados de forma más rápida como es el caso de los asiáticos y los negros, en tanto que los hispanos y blancos suscitaban más dudas sobre todo en los participantes más jóvenes.

Como ya se ha señalado, también surgieron otro tipo de respuestas, categorizadas como *otras*, en las que se alude a cuestiones no étnicas, en el sentido que entendemos este concepto. Estas aparecieron en todos los grupos de edad y en relación a todas las fotografías presentadas. En ningún caso se indagó en las razones que los participantes tuvieron para llamar de algún modo en particular a los niños de las fotografías ya que no era un objetivo de esta tarea. En general respetamos la etiqueta utilizada aunque enfatizamos la expresión de ésta cuando los niños decían *no saber* cómo les decían a los niños que presentaban esa apariencia física.

Sin embargo, la diferencia entre el uso o no de etiquetas de carácter étnico es evidente según se advierte en la tabla 8, donde se aprecian la frecuencia y porcentaje de respuestas *étnicas* y *no étnicas*.

Nótese que en ésta tabla estamos contabilizando todas las respuestas posibles de los participantes en cada grupo de edad (n=24) respecto a cada uno de los 4 grupos étnicos representados en las fotografías. Es decir, hablamos de 96 respuestas posibles en cada grupo de edad de forma conjunta.

Al ser 3 grupos de edad, tenemos entonces un total de 288 respuestas posibles para etiquetar (24 participantes en cada grupo de edad X 4 fotografías étnicas X 3 grupos de edad = 288 respuestas).

Veamos la distribución de éstas en la tabla 8.



Tabla 8.

*Adscripción de etiquetas étnicas y no étnicas de forma conjunta. Frecuencia y porcentaje por grupo de edad y categoría.*

	<u>Etiquetas étnicas</u>		<u>Etiquetas no étnicas</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N / %
5-6 años (n=24)	56	58.33%	40	41.66%	96 (100%)
7-8 años (n=24)	82	85.41%	14	14.58%	96 (100%)
9-10 años (n=24)	85	88.54%	11	11.45%	96 (100%)
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>77.42%</b>	<b>65</b>	<b>22.56%</b>	<b>288 (100%)</b>

Como se puede apreciar en la tabla 8, al analizar las respuestas en conjunto, en términos de frecuencia y porcentaje, es evidente que las *etiquetas étnicas* son más referidas que las *no étnicas* tanto inter como intragrupalmente.

Al comparar los grupos de edad vemos una progresión con la edad en la frecuencia y porcentaje de las *etiquetas étnicas*. De esta forma, en el grupo de 5-6 años encontramos un total de 56 respuestas (58.33%), en el de 7-8 años el número de respuestas es de 82 (85.41%) y en el grupo de mayores (9-10 años), son 85 las respuestas que refieren etiquetas étnicas (88.54%). Las etiquetas *no étnicas*, desde luego, siguen un curso inverso: las frecuencias y porcentajes descienden con la edad como advertimos en la tabla 8.

Es preciso insistir, sin embargo, que en esta parte estamos contabilizando las respuestas de los participantes y no a estos, ya que cada uno de ellos podía proporcionar 4 *etiquetas* posibles (una para cada grupo étnico). Por supuesto que un participante podía expresar varias combinaciones de *etiquetas étnicas* y *no*

*étnicas* hasta completar las 4. Es decir, podían estar distribuidas en varias categorías. Era evidente que no en todos los casos se empleaba el mismo criterio para etiquetar.

Pongamos un ejemplo a fin de ilustrar mejor este punto. Al mostrarle a una participante la foto de una niña *asiática* y preguntarle: *¿Cómo les llaman a las niñas que son como ella?* podía responder: *china* (Etiqueta étnica: grupo nacional). Sin embargo, al hacerle la misma pregunta después de mostrarle la foto de la niña *negra* la respuesta podía ser: *Isabel* (Etiqueta no étnica: otras), la respuesta ante la fotografía de la niña hispana podía ser *latina* (Etiqueta étnica: cultura dominante) y ante la fotografía de la niña blanca podía afirmar: *gringa* (Etiqueta étnica: cultura de origen).

Por lo anterior, y puesto que nos interesaba conocer la interacción entre las variables edad y adscripción de las etiquetas para los distintos grupos étnicos, hemos realizado un análisis individual para cada uno de ellos.

De este modo, iniciaremos con la descripción de la frecuencia y porcentaje de respuestas por grupo étnico, para después analizar la posible relación estadística entre las variables y, finalmente, concluir con aspectos que consideramos de relevancia en la ejecución de esta tarea.

#### **5.1.3.1. Fotografía de los niños asiáticos**

Las fotografías de los niños asiáticos con frecuencia generaban algunas dudas, expresadas en largas pausas antes de responder, sobre todo en los niños más pequeños. Para algunos de los participantes más jóvenes no parecía tarea sencilla encontrar un término que identificara a aquellos. De hecho, fue en este grupo de edad donde aparecieron más etiquetas *no étnicas*. Parecía claro que, a diferencia de los *blancos* y los *negros*, era difícil para algunos de los participantes más jóvenes asociar *un color* con la imagen de los niños asiáticos.

La tabla 9 recoge las frecuencias y los porcentajes de respuesta al etiquetar al niño y niña asiáticos.

Tabla 9.

*Descripción de las etiquetas adscritas a la foto de los niños asiáticos. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría.*

	<u>Etiquetas étnicas</u>		<u>Etiquetas no étnicas</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N/ %
5-6 años (n=24)	16	66.70%	8	33.33%	24 (100%)
7-8 años (n=24)	23	95.80%	1	4.20%	24 (100%)
9-10 años (n=24)	22	91.70%	2	8.33%	24 (100%)
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>84.73%</b>	<b>11</b>	<b>15.28%</b>	<b>72 (100%)</b>

#### **Interacción de las variables edad y etiquetas étnicas para los asiáticos**

Un total de 61 participantes (84.73%, de la muestra) manifiestan etiquetas de carácter étnico para identificar la foto del *asiático*, en tanto que 11 de ellos (15.28%) expresa *no étnicas*.

Al comparar el curso de las respuestas entre los grupos, encontramos un “salto” en la frecuencia y porcentaje de etiquetas étnicas en el grupo de los niños pequeños (n=16, 66.70%), respecto a los grupos de edad subsiguientes:

En el grupo de 7-8 años son 23 los participantes (95.80%) quienes manifiestan *etiquetas étnicas*, mientras que en el grupo de edad de 9-10 la frecuencia disminuye levemente (91.70%). La Prueba T revela diferencias evolutivas estadísticamente significativas  $t(70) = -3.46, p = .001$ . Es decir, la media de edad de los niños que adscriben *etiquetas étnicas* a las fotografías es superior (M = 105.41, DT = 22.15) a la media de edad de aquellos que no lo hacen (M = 81.00, DT = 17.63).

**Etiquetas categorizadas como *no étnicas* para los asiáticos** (En respuesta a la pregunta: *¿Cómo les llaman a los /las niños/ niñas como él/ ella?*):

C (5;3) <i>chistoso</i>	Yr (5;4) <i>enojados</i>
J (5;5) <i>bebés</i>	Ci (5;8) <i>inteligente</i>
B (5;11) <i>roja</i>	Y (6;3) <i>bebé</i>
L (6;5) <i>torito</i>	A (6;11) <i>Andrés</i>
D (7;4) <i>Isabel</i>	R (9;3) <i>gorditas</i>
Ya (9;8) <i>María</i>	

### **5.1.3.2. Fotografía de los niños negros**

En el caso de las fotografías de los niños negros, a diferencia de los *asiáticos*, no se observó mayor dificultad en expresar una etiqueta que les identificara.

Pese a que, como dijimos antes, el orden de la presentación de las fotos fue aleatorio, en ocasiones tuvimos que emplear la fotografía de los niños negros para conseguir que la tarea se comprendiese mejor.

La imagen de los negros propició respuestas más rápidas y claramente orientadas hacia aspectos étnicos. Algo similar ocurrió con los blancos aunque de forma menos evidente. Hay que hacer notar que estos dos grupos étnicos son los únicos que con frecuencia son identificados con colores en la cultura receptora. De hecho, es común que miembros de estos grupos se autoidentifiquen con este estereotipo cultural sin que ello les represente conflicto alguno. Este hallazgo concuerda con estudios similares a los que nos referiremos en las conclusiones y discusión general de nuestro trabajo.

La tabla 10 muestra la frecuencia y porcentaje de respuestas al etiquetar al niño y niña negros.

Tabla 10.

*Descripción de las etiquetas adscritas a la foto de los niños negros. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría*

	<u>Etiquetas étnicas</u>		<u>Etiquetas no étnicas</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N/ %
5-6 años (n=24)	17	70.80%	7	29.20%	24 (100%)
7-8 años (n=24)	22	91.70%	2	8.30%	24 (100%)
9-10 años (n=24)	22	91.70%	2	8.30%	24 (100%)
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>84.73%</b>	<b>11</b>	<b>15.28%</b>	<b>72 (100%)</b>

### **Interacción de las variables edad y etiquetas étnicas para los negros**

De los 72 participantes de nuestra muestra total, 61 de ellos (84.73%) adscriben etiquetas *étnicas* a las fotografías de los negros, en tanto que 11 (15.28%) les identifican con etiquetas *no étnicas*. De hecho, el patrón de respuesta es bastante similar al de los asiáticos.

En la tabla 10 se aprecia una leve progresión en la adscripción de respuestas étnicas con la edad. Así, mientras que solo 17 niños del grupo de 5-6 años (70.80%) identifican las fotos con este tipo de etiquetas, en el grupo de 7-8 años son 22 los participantes que así lo hacen (91.70%) y estas cifras se mantienen estables en el grupo de 9-10 años. La Prueba T indica diferencias evolutivas estadísticamente significativas  $t(70) = -2.83, p = .006$ . Es decir, la media de edad de los niños que adscriben *etiquetas étnicas* a las fotografías es superior ( $M = 104.82, DT = 22.22$ ) a la media de edad de aquellos que no lo hacen ( $M = 84.27, DT = 21.27$ ).

**Etiquetas categorizadas como “no étnicas” para los negros** (En respuesta a la pregunta: *¿Cómo les llaman a los /las niños/ niñas como él/ ella?*):

Yr (5;4) <i>amigo</i>	J (5;5) <i>niño grande</i>
Ci (5;8) <i>bonita</i>	B (5;11) <i>gris</i>
Y (6;3) <i>niña</i>	L (6;5) <i>leopardo</i>
A (6;11) <i>Luis</i>	D (7;4) <i>Bayita</i>
Ru (9;3) <i>flaquita</i>	Ya (9;8) <i>Alondra</i>
R (10;0) <i>la de pelo cortito</i>	

### **5.1.3.3. Fotografía de los niños hispanos**

Lo que llama la atención de las etiquetas utilizadas para identificar las fotografías de los hispanos es la alta frecuencia de aquellas consideradas como *no étnicas*. Del total de nuestra muestra (n=72), 26 de nuestros participantes de todos los grupos de edad (36.10%) utilizan etiquetas que no refieren características étnicas.

Recordemos que esta tarea implica la conceptualización de rasgos observables, y presupuestos, a partir de la expresión de un vocablo que representa tales rasgos. Los participantes parecen estar enfrentados a la tarea de *etiquetarse* ellos mismos, lo cual parece entrañar un reto, al menos para los niños más pequeños, pero con la edad esa dificultad va desapareciendo. No olvidemos que para los participantes, al ser todos ellos inmigrantes, el contacto con la diversidad étnica pudiera haber sido un hecho relativamente nuevo. Una diversidad ante la cual ellos mismos debían situarse.

El uso de etiquetas para referirse a niños en apariencia similares a ellos era una tarea que probablemente no habían tenido que realizar en su cultura de origen. Esto se vincula con otras tareas previas. Volveremos sobre este punto en nuestras conclusiones sobre este apartado. En la tabla 11 se exponen las frecuencia y porcentaje de respuestas para los niños hispanos.

Tabla 11.

*Descripción de las etiquetas adscritas a la foto de los niños hispanos. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría*

	<u>Etiquetas</u>		<u>Etiquetas no</u>		<u>Total</u>
	<u>étnicas</u>		<u>étnicas</u>		
	N	%	N	%	N/ %
5-6 años (n=24)	8	33.33%	16	66.70%	24 (100%)
7-8 años (n=24)	19	79.20%	5	20.80%	24 (100%)
9-10 años (n=24)	19	79.20%	5	20.80%	24 (100%)
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>63.90%</b>	<b>26</b>	<b>36.10%</b>	<b>72 (100%)</b>

### **Interacción de las variables edad y etiquetas étnicas para los hispanos**

Como podemos apreciar en la tabla 11, un total de 46 participantes usan etiquetas de tipo étnico (63.90%), en tanto que, como ya señalábamos, los restantes 26 (36.10%) usan otra clase de etiquetas. Esto es muy llamativo, sobre todo en el caso de los niños del grupo de 5-6 años donde sólo 8 niños (33.33%), del total de 24 que componen la muestra para este grupo de edad, expresan etiquetas étnicas, mientras que 16 (66.70%) expresan etiquetas *no étnicas*. La frecuencia y porcentaje aumentan considerablemente en el siguiente grupo de edad (7-8 años) donde 19 participantes (79.20%) eligen etiquetas étnicas contra solamente 5 (20.80%) que no lo hacen. Estos porcentajes se mantienen estables en el grupo de niños mayores (9-10 años). Las diferencias evolutivas son estadísticamente significativas ( $\chi^2 (2) = 14.56, p = .001$ ). Asimismo, al comparar las medias de edad entre los participantes que usaron etiquetas *étnicas* y aquellos que no lo hicieron, confirmamos diferencias evolutivas con procedimientos estadísticos paramétricos  $t(70) = -3.81, p < .000$ ) Por

tanto, la media de edad de los niños que adscriben *etiquetas étnicas* a las fotografías es superior (M = 108.85, DT = 22.00) a la media de edad de aquellos que no lo hacen (M = 89.00, DT = 1976).

**Algunos ejemplos de etiquetas categorizadas como *no étnicas* para los hispanos** (En respuesta a la pregunta: *¿Cómo les llaman a los /las niños/ niñas como él/ ella?*):

C (5;8) <i>bella</i>	E (6;0) <i>niños</i>
J (6;0) <i>pumas</i>	Y (6;3) <i>hola</i>
N (6;8) <i>niña del desierto</i>	K (7;1) <i>amiga</i>
Jo (8;6) <i>feliz</i>	B (8;9) <i>risueños</i>
T (8;9) <i>fea</i>	G (9;0) <i>normal</i>
A (10;0) <i>mojados</i>	Ju (11;7) <i>gordo</i>

#### **5.1.3.4. Fotografía de los niños blancos**

Las fotos de los niños blancos es la que obtiene más etiquetas *no étnicas* después de las de los niños hispanos. En el caso de los blancos hay que señalar que se trata del grupo étnico mayoritario en el entorno social de los entrevistados. En ese sentido, este grupo es el de mayor presencia demográfica en la cultura receptora. No obstante, en el medio donde vive la mayoría de los participantes de nuestro estudio, la presencia de este grupo étnico es reducida. Por ello, el contacto entre el grupo étnico de los participantes y el de los blancos, es muy limitado.

Es difícil responder hasta qué punto esto se refleja en la tarea de etiquetar a este grupo étnico. Sin embargo, en otros apartados de la entrevista veremos la actitud que los niños entrevistados tienen respecto al grupo de los blancos. Lo que apreciamos en la tabla 12 son la frecuencia y porcentaje de respuestas para las fotografías de los niños blancos.



Tabla 12.

*Descripción de las etiquetas adscritas a la foto de los niños blancos. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría*

	<u>Etiquetas</u> <u>étnicas</u>		<u>Etiquetas no</u> <u>étnicas</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N/ %
5-6 años (n=24)	14	58.30%	10	41.70%	24 (100%)
7-8 años (n=24)	19	79.20%	5	20.80%	24 (100%)
9-10 años (n=24)	22	91.70%	2	8.30%	24 (100%)
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>76.40%</b>	<b>17</b>	<b>23.60%</b>	<b>72 (100%)</b>

### **Interacción de las variables edad y etiquetas étnicas para los blancos**

Un total de 55 niños de la muestra (76.40%) expresaron lo que hemos denominado etiquetas *étnicas*. Como se puede advertir en la tabla 12, hay cambios progresivos entre los grupos de edad observándose una tendencia manifestar más etiquetas *étnicas* y menos *no étnicas*. Así, por ejemplo, se observa que mientras que cerca de la mitad de los niños del grupo de 5-6 años (58.30%) elige este etiquetas *étnicas*, el porcentaje aumenta a 79.20% en el caso de los de 7-8 años y a 91.70% en el grupo de 9-10 años. Al aplicar Chi-cuadrado, encontramos que estos cambios evolutivos son estadísticamente significativos ( $\chi^2 (2) = 7.54, p = .023$ ). Por otra parte, la medida paramétrica t-student, nos revela diferencias significativas entre las medias de edad de los que eligen etiquetas étnicas y los que no lo hacen  $t(70) = -2.90, p = .005$ . De este modo, la media de edad de los niños que adscriben *etiquetas étnicas* a las fotografías es superior ( $M = 105.87, DT = 22.37$ ) a la media de edad de aquellos que no lo hacen ( $M = 88.12, DT = 20.86$ ).

**Algunos ejemplos de etiquetas categorizadas como *no étnicas* para los blancos** (En respuesta a la pregunta: *¿Cómo les llaman a los /las niños/ niñas como él/ ella?*):

J (5;5) <i>niño pobre</i>	C (5;8) <i>cariño</i>
Jo (6;0) <i>cruz azul</i>	A (6;9) <i>manchas</i>
Ja (7;0) <i>hijo</i>	D (7;4) <i>Isis</i>
Jn (8;6) <i>raro</i>	B (8;9) <i>chatos</i>
T (8;9) <i>bonitas</i>	G (9;0) <i>travieso</i>
Y (9;8) <i>Rosa</i>	Jr (11;7) <i>gato</i>

#### ***Análisis conjunto de los 4 grupos étnicos***

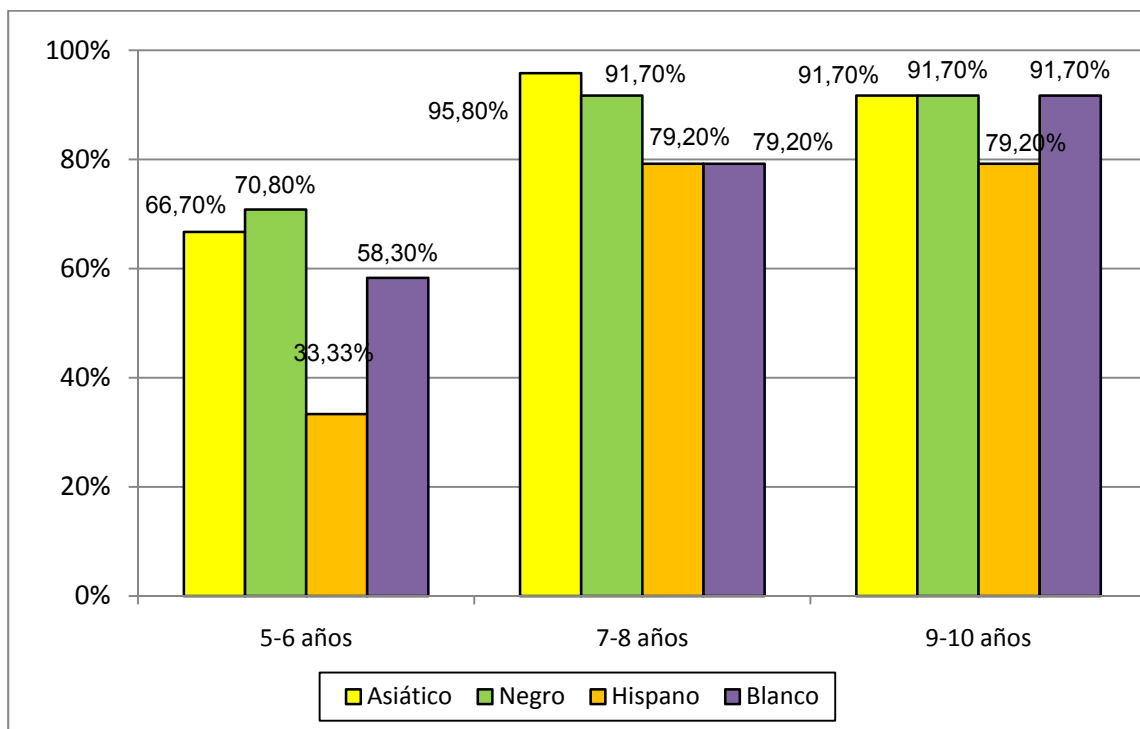
Hemos visto como la gran mayoría de participantes de nuestro estudio expresa etiquetas *étnicas* para identificar las fotografías de los niños y niñas presentados en las fotografías. Lo anterior es válido para cada grupo de edad y para cada grupo étnico representado en las fotografías. La gráfica 4 nos ofrece una perspectiva general de lo anterior a fin de poder visualizar con mayor facilidad las diferencias entre los grupos de edad y entre los *étnicos*. Aquí se observan algunas diferencias evolutivas entre los grupos de edad para cada grupo étnico representado por las fotografías.

De forma conjunta podemos apreciar que es en el grupo de 5-6 años donde se hace un uso menor de etiquetas *étnicas* en comparación con los otros dos grupos de edad donde, pese a algunas diferencias, el patrón de respuestas no es muy distinto. No obstante, al analizar cada grupo étnico las diferencias son más palpables. Lo que más llama la atención son los bajos porcentajes en el caso de las fotos de los niños hispanos y las de los blancos en el grupo de niños más pequeños. Estos porcentajes aumentan considerablemente (más de 40 puntos porcentuales) en los grupos de edad subsiguientes hasta alcanzar casi el 80% en el caso de los niños hispanos en ambos grupos de edad. Para los niños blancos, el porcentaje aumenta en más de 20 puntos desde el grupo de 5-6 años (58.30%), hasta el de 7-8 (79.20%) y alcanza cerca del 100% en el grupo de niños mayores (91.70%).

La gráfica 4 expone la distribución de etiquetas étnicas para cada uno de los grupos representados en las fotografías. Como se puede advertir, desde edades tempranas se hace uso de este tipo de etiquetas y continúa haciéndose en edades posteriores con una frecuencia mayor.

Gráfica 4.

Uso de etiquetas étnicas para identificar a los niños de las 4 fotografías. Porcentaje por categoría y grupo de edad



### Conclusiones parciales

1. *Etiquetar* la diversidad étnica no resultó ser una tarea sencilla para algunos de los participantes. En el caso de los niños más jóvenes a veces la tarea resultaba incomprensible. Pese a que en la tarea de categorización podían haber utilizado términos como *negro*, *gringo*, *chino*, etc., estos surgían en el contexto del diálogo con el entrevistador. Sin embargo, al encarar una pregunta directa como la utilizada en la consigna, no sabían que decir. Es como si fueran capaces de usar etiquetas en su discurso, pero no “aislarlas” para identificar a determinadas personas. Por ello, con cierta frecuencia fue

necesario modificar la consigna para tratar de “crear un escenario” que facilitase la expresión de alguna etiqueta. De este modo, con algunos de los niños pequeños utilizábamos la siguiente narración: “Imagínate que estás en el parque jugando con tus amigos, de pronto ven pasar a un niño como este de la foto y uno de tus amigos te dice: *mira, ahí va un niño que es...*” Los participantes, entonces, completaban la frase con alguna etiqueta. La estrategia probó ser efectiva ya que, de algún modo, el niño se ponía a *distancia* de la misma, pues técnicamente no era el quién había expresado la etiqueta sino su hipotético amigo.

2. Para los fines de nuestro trabajo, nos interesaba la expresión, o no, de etiquetas de tipo étnico no la precisión en la adscripción de las mismas. Es decir, en varios casos, la expresión de la etiqueta *americano* no se refería necesariamente a la fotografía del niño blanco sino a la del niño asiático o del hispano por ejemplo. Esto fue más evidente en el caso de los niños mayores cuyos criterios para identificar lo *americano* pudieran tener que ver con otro tipo de referentes, como el uso del idioma, y no solo los rasgos físicos. Aquí es preciso recordar que la sociedad norteamericana es multicultural y que la ciudadanía se obtiene de forma automática al nacer en territorio estadounidense. De esta forma, es fácil encontrar personas de muy diversos orígenes étnicos que se consideran a sí mismos *americanos*, y, de hecho, se comportan de acuerdo a los valores de la cultura mayoritaria. Hasta qué punto los niños mayores son conscientes de lo anterior no queda del todo claro. Abundaremos sobre esto en nuestras conclusiones finales.

3. El término *chino* fue de amplio uso para identificar a los niños asiáticos. Sin duda que corresponde a un estereotipo perfectamente claro para la mayoría de los participantes y, como es el caso de los estereotipos en general, proporciona una imagen vaga de la realidad que sin embargo nos permite asirla en primera instancia, en una especie de proceso de “economía cognitiva”. Ser *chino* no implica necesariamente, de cara a los niños participantes, el origen nacional de una persona sino el compartir una serie de rasgos observables. Del mismo modo que, ser *sudamericano*, en algunas sociedades, no implica ser originario de algún país en esa región del mundo

sino compartir una serie de características étnicas (físicas o culturales), aunque realmente seas originario de un país localizado a miles de kilómetros de distancia de Sudamérica. El criterio para lo anterior, claramente, no es geográfico sino étnico. O, en todo caso, se basa en lo que Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1999) denominan *geografía genética*.

4. Fue muy llamativo el bajo porcentaje de etiquetas *étnicas* para las fotos de los niños hispanos. Es posible que, como comentamos antes, los participantes enfrentasen la tarea de *autoetiquetarse*, lo cual representaría que quizás ellos mismos se veían en las fotos de los niños hispanos. Esto concordaría con los resultados de la segunda tarea de autoidentificación, donde, como recordaremos, un gran porcentaje de los niños de todos los grupos de edad categorizaron su autorretrato con el grupo étnico propio. Es como si nombrar a los *otros* fuese más sencillo que nombrarse a uno mismo. Por otro lado, recordemos que los participantes, en su totalidad, son niños inmigrantes para quienes la identidad étnica pasó a cobrar interés al llegar al país receptor. Hasta entonces podían autoetiquetarse como *niños, niñas* o quizás *mexicanos, salvadoreñas o guatemaltecas*, pero al estar en un contexto donde se aplican etiquetas como *negro, blanco o chino*, les queda poco claro que etiqueta les corresponde a ellos. Posteriormente, cuando hagamos el análisis de la variable *aculturación*, veremos hasta qué punto el tiempo de estancia en el país receptor incide en esta tarea.

5. Directamente vinculado con lo anterior está el hecho de la *etiquetación* de los niños blancos. De manera mayoritaria, la etiqueta que apareció con mayor frecuencia fue *gringo*, que, en la que en la cultura original de los participantes, se utiliza para designar a las personas de características similares a las de los niños blancos. Una vez más, la variable *aculturación* quizás nos de algunas respuestas más adelante.

#### **5.1.4. Preferencias y rechazos étnicos**

Las últimas dos tareas de nuestra entrevista (preferencias y rechazos étnicos) estaban relacionadas no solo con el conocimiento de los participantes respecto a la

diversidad étnica sino con las actitudes ante esta y las ideas que daban sustento a dichas actitudes. La tarea de preferencias y rechazos sucedía a la segunda tarea de auto-identificación y ésta, a su vez, a la de *etiquetación*.

La secuencia era la siguiente: una vez que el participante completaba la tarea de *etiquetar*, tenía frente a sí 4 pequeñas cajas rotuladas, con el término que ellos habían expresado, que contenían las 4 fotografías empleadas en esta tarea. Era entonces que llevábamos a cabo la segunda tarea de auto-identificación en la que, como recordaremos, le pedíamos al participante que colocara su autorretrato en la cajita que creía que debía de ir y que nos explicara su elección. Una vez finalizado lo anterior, iniciábamos la tarea de preferencias cuya consigna era la siguiente: *Dime, de esas 4 fotografías ¿cuál es la que te gusta más?*

Después de que el participante indicaba su preferencia indagábamos las razones de su elección. Aquí hay que señalar que tratamos de evitar preguntas de causa-efecto del tipo *¿por qué?*, favoreciendo aquellas que suscitaran un tipo de respuesta más indagatoria del tipo *¿qué?* o *¿cómo?* Es decir, la pregunta era *¿qué es lo que no te gusta de él/ ella?* en vez de *¿por qué no te gusta?* ya que para algunos niños puede tener efectos recriminatorios sobre todo si es un adulto quien la formula (además que el discurso adulto en la cultura norteamericana favorece la *igualdad étnica* por lo que, en este contexto, puede resultar inadecuado expresar preferencias, o rechazos, étnicos).

Por otro lado, preguntar *¿qué es lo que no te gusta?* en lugar de *¿por qué no te gusta?* proporciona la posibilidad, según pudimos comprobar, de discernir aquellos aspectos de la persona que resultan agradables y no a la persona de forma integral.

El procedimiento para los rechazos era similar al de las preferencias y le seguía inmediatamente después. Para los rechazos, desde luego, la consigna era inversa: *De esas fotos ¿cuál es la que no te gusta?*, posteriormente, formulábamos la pregunta indagatoria ya referida: *¿qué es lo que no te gusta de él/ ella?*

Puesto que las categorías de respuesta tanto para las preferencias como para los rechazos son las mismas, la tabla 13 recoge ambas y sus justificaciones.

Tabla 13.

*Descripción de las categorías de respuesta en la tarea de preferencias y rechazos étnicos*

<b>Apartado</b>	<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
<b>Preferencias y rechazos étnicos</b>	Hispanos o latinos	Respuestas en las que se elige la fotografía que representaba un niño o niña de tez bronceada y cabellos negros.
	Negros o afroamericanos	Respuestas en las que se elige la fotografía que representaba un niño o niña con la piel negra y el cabello rizado.
	Asiáticos	Respuestas en las que se elige la fotografía que representaba un niño o niña con ojos oblicuos y cara aplanada.
	Blancos	Respuestas en las que se elige la fotografía que representaba un niño o niña con la piel clara y el cabello rubio.
<b>Justificaciones de las preferencias y rechazos</b>	Rasgos étnicos	Respuestas que refieren características físicas vinculadas a aspectos étnicos de los niños de las fotografías para justificar su preferencia (p. ej. <i>Me gusta su color de piel, su pelo, sus ojos verdes</i> ) o rechazo ( <i>Porque a mí no me gusta el color así, y...así como negrito</i> ) hacia los mismos. Además, se refieren a los rasgos culturales como las costumbres ( <i>Porque a mí no me gusta ser chino. Porque ellos comen... mi mamá me dijo que cuando ellos comen así...cuando ellos comen pescado se lo comen crudo</i> ), idioma ([Me gusta] <i>Que habla español, que</i>

*me la puedo llevar más bien)* o forma característica de vestir ([No me gusta] *De cómo se visten. De que algunos se ponen jeans y les quedan grandes los pantalones*) para justificar sus elecciones. También se incluyen las respuestas que aluden al supuesto origen nacional de los niños presentados en las fotos que generalmente, coincidía con el propio ([Me gusta] *Porque es del mismo país donde nací yo*).

Apariencia física Respuestas en las que se hace referencia tanto a características físicas generales de los niños de las fotos para preferirles (p.ej. *Su cara es bonita*) o rechazarles (p.ej. *su cara la tiene poquito fea*) o bien a aspectos específicos (p.ej. *tiene sus dientes limpios, no me gustan sus pestañas porque las tiene grandotas, tiene muchas cejas, se peina mal*). En esta categoría también se incluyen aquellas respuestas que se referían a la vestimenta (p. ej. *Tiene su ropa bonita, sus aretes*).

Rasgos de personalidad Respuestas que aluden a la forma característica de ser de los miembros del grupo al que se supone pertenece el/ la niño/ niña de la foto ya sea para justificar la preferencia (*Son muy buenos. Dan cosas. Juguetes. Les gusta limpiar sus patios. No tiran basura*) o rechazo (*Porque ellos tiran basura. Tienen los pantalones bajos. Son un poco malos. Tiran cosas. Piedras*). A diferencia de las conductas imaginarias, en



la siguiente categoría, las respuestas que referían rasgos de personalidad supuestos, estaban vinculadas a situaciones reales ya sea a través de experiencias propias u observadas en alguien más.

Conductas  
imaginadas

Respuestas a través de las cuales se menciona una situación irreal relacionada con conductas imaginarias para justificar la preferencia (*Me gusta jugar con él y que sea mi mejor amigo que juegue conmigo y que no esté en la calle porque lo apachurran y lo llevan al hospital, luego lo revisan y lo ponen en una cama y luego lo regresan en un carro*) o el rechazo ([No me gusta] *Que está enojado. Porque le quitaron algo. Porque andaba pegándole a sus hermanos*). En particular, en esta categoría las respuestas no se referían a ninguna experiencia propia u observada.

Expresión  
emocional

Respuestas en las que se justifica la elección por las emociones que, según la apreciación de los participantes, denotaba la expresión facial de los niños de las fotos y no a los rasgos físicos en sí mismos tanto para preferir (p. ej. [Me gusta porque]... *se está riendo. Porque él tiene la cara como yo*) como para rechazar (p. ej. [No me gusta]...*porque no está feliz. Ésta un poquito enojado y está, está triste*).

---

A fin de facilitar el análisis de los datos hemos decidido separar las preferencias y los rechazos, pese a que son aspectos complementarios, en este apartado. De

este modo, en primera instancia analizaremos las preferencias étnicas para después pasar a los rechazos. En ambos casos se analizarán también las justificaciones que sustentan las elecciones de los participantes.

Preferencias: elecciones

La frecuencia y porcentaje de las respuestas para cada categoría dentro de las preferencias se muestran en la tabla 14. De manera consistente con nuestro análisis previo, en este apartado hemos empleado el procedimiento de tablas de contingencia y el estadístico Chi-cuadrado. De igual forma, hemos aplicado la prueba T para comparar las medias de edad y las elecciones y justificaciones de los participantes.

Tabla 14.

*Distribución de respuestas para la tarea de preferencias étnicas. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría*

<b><u>Edad</u></b>	<b><u>Asiáticos</u></b>		<b><u>Negros</u></b>		<b><u>Hispanos</u></b>		<b><u>Blancos</u></b>		<b><u>Total</u></b>
	N	%	N	%	N	%	N	%	<b>N/ %</b>
5-6 (n=24)	5	20.8%	1	4.2%	16	66.7%	2	8.3%	<b>24(100%)</b>
7-8 (n=24)	2	8.3%	1	4.2%	5	20.8%	16	66.7%	<b>24(100%)</b>
9-10 (n=24)	1	4.2%	3	12.5%	8	33.3%	12	50%	<b>24(100%)</b>
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>11.1%</b>	<b>5</b>	<b>6.9%</b>	<b>29</b>	<b>40.3%</b>	<b>30</b>	<b>41.7%</b>	<b>72/100%</b>

*Asiáticos*

Solamente 8 niños del total de la muestra (11.1%) eligieron la fotografía de los

asiáticos (hombre y mujer) como las que *más les gustaban*. No se detectan relaciones estadísticamente significativas en este caso, sin embargo, sí que podemos observar un patrón evolutivo descendente que va de un 20.8% en el grupo de edad de 5-6 años, a un 8.3% en el grupo de edad siguiente y disminuye aún más en el grupo de edad de 9-10 años donde únicamente un participante (4.2%) eligen a los asiáticos.

### *Negros*

En el caso de las fotografías de los negros, las elecciones son aún más reducidas. Sólo 5 participantes (6.9%) de la muestra total (n= 72) prefieren a los negros. Dado el reducido número de elecciones, no existen relaciones significativas estadísticamente ni tampoco se aprecia algún patrón entre los grupos de edad. Del 4.2% en los grupos de edad de 5-6 y 7-8 años, se pasa al 12.5% en el grupo de niños mayores (9-10 años).

### *Hispanos*

Cerca de la mitad del total de participantes (40.3%) se inclina por los hispanos como los que *más gustan*. Resulta interesante observar el curso que siguen las respuestas de los participantes en los distintos grupos de edad. Por ejemplo, vemos que es en grupo de edad de los niños menores donde encontramos el porcentaje más alto (66.7%). Sin embargo, en el siguiente grupo de edad (7-8años), el porcentaje disminuye en más de 40 puntos (20.8%) y remonta de nuevo en el grupo de edad de 9-10 años (33.3%) aunque, como vemos, el porcentaje solo alcanza la mitad del obtenido en el grupo de los niños más pequeños. El análisis con Chi-cuadrado revela que existen diferencias significativas entre la edad y la preferencia por el hispano ( $\chi^2 (2) = 11.20, p = .004$ ).

De esta forma, encontramos que la frecuencia observada es mucho mayor que la esperada en el grupo de edad 5-6 años, a diferencia de los grupos subsiguientes donde la frecuencia esperada es mayor.

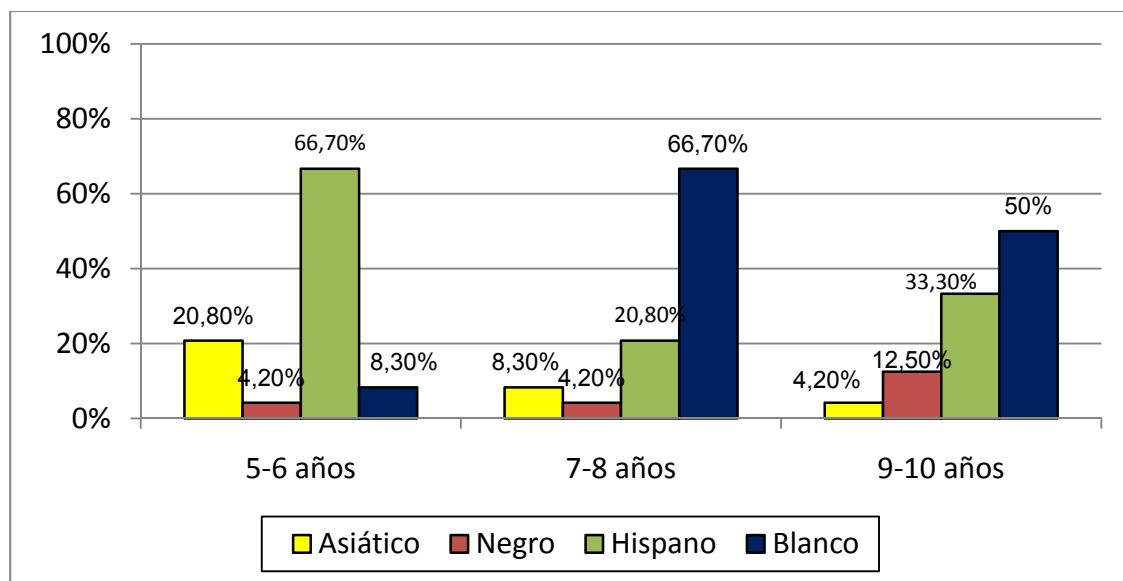
### *Blancos*

Las fotografías de los niños blancos son las más elegidas de todas. Del total de 72 participantes, 30 de ellos responden que las fotos de los blancos son *las que*

más les gustan (41.7%). De manera inversa a como ocurre con las fotos de los hispanos, es en el grupo de edad de 5-6 años donde encontramos el porcentaje más bajo (8.3%), en tanto que el más alto aparece en el grupo de 7-8 años (66.7%). Una vez, más la diferencia entre uno y otro grupos es importante (más de 50 puntos porcentuales, diferencia que disminuye en el grupo de niños mayores (50%). El grupo de edad de 7-8 años, por lo tanto, es donde más se prefiere a los blancos. Algunas implicaciones de esto serán discutidas en nuestras conclusiones finales aunque adelantaremos algunas ideas en la parte final del análisis del presente apartado. Nuevamente, el análisis con Chi-cuadrado revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre edad y preferencia por las fotos de los blancos ( $\chi^2(2) = 16.05, p < .000$ ). En la gráfica 5 podemos advertir los patrones de respuesta para los 4 distintos grupos étnicos de manera conjunta.

Gráfica 5.

Preferencias para los 4 grupos étnicos. Porcentaje por grupo de edad y categoría



Como se aprecia, los dos grupos que acumulan la mayor frecuencia y porcentaje son el grupo étnico propio y el grupo étnico mayoritario. Además, entre los grupos de edad, llama la atención que es en el de 7-8 años donde la preferencia por el grupo étnico propio alcanza su nivel más bajo, en tanto que, la preferencia por el grupo étnico mayoritario alcanza el nivel más alto.

Preferencias: justificaciones

Los argumentos a través de los que se justificaban las preferencias fueron de muy diversa índole, los cuales están contenidos en las categorías de respuesta antes señaladas (ver tabla 13). Hay que señalar, sin embargo, que en el discurso de los participantes difícilmente se expresaba un solo tipo de argumentos para justificar las elecciones. Era mucho más usual que estos refirieran más de alguna razón como justificación (*étnicas* y de *expresión emocional* por ejemplo). En la tabla 15, por lo tanto, se contabilizan las distintas justificaciones que usaron los participantes y no a los participantes. El análisis estadístico fue similar al que llevamos a cabo con las elecciones de las preferencias. La tabla 15 muestra la frecuencia y porcentaje de justificaciones en las diferentes categorías y grupos de edad.

Tabla 15.

*Distribución de las justificaciones para las preferencias. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría.*

	<u>Étnicas</u>		<u>Apariencia física</u>		<u>Expresión emocional</u>		<u>Rasgos de personalidad</u>		<u>Conductas imaginadas</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5-6 años (n=24)	5	20.8%	19	79.2%	2	8.3%	0	0%	3	12.5%
7-8 años (n=24)	3	54.2%	9	37.5%	5	20.8%	4	16.7%	1	4.2%
9-10 años (n=24)	17	70.8%	6	25%	3	12.5%	5	20.8%	1	4.2%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>48.7%</b>	<b>34</b>	<b>47.2%</b>	<b>10</b>	<b>13.9%</b>	<b>9</b>	<b>12.5%</b>	<b>5</b>	<b>6.9%</b>

### *Justificaciones étnicas*

Como se puede advertir en la tabla 15, este tipo de justificaciones, al igual que las referentes a la *apariencia física*, concentraron las repuestas de los participantes. En el caso de de las justificaciones étnicas, 35 participantes (48.7%) hacen alusión a razones étnicas para sustentar su preferencia. Entre los distintos grupos de edad podemos apreciar un patrón progresivo que parte del 20.8% en el grupo de edad de 5-6 años, aumenta más de lo doble en el siguiente grupo de edad (54.2%) y en el grupo de los niños mayores (9-10 años) el porcentaje aumenta a 70.8%). Las diferencias entre la variable edad y el uso de argumentos étnicos son estadísticamente significativas ( $\chi^2(2) = 12.45, p = .002$ ). Del mismo modo, al comparar las medias de edad en relación al uso de este tipo de justificaciones, confirmamos la significación estadística con la Prueba T,  $t(70) = -3.08, p = .003$ . Tenemos que, la media de edad de aquellos que manifiestan justificaciones étnicas es mayor ( $M = 109.86, DT = 19.37$ ) a la media de edad de quienes expresan otro tipo de justificaciones ( $M = 93.95, DT = 24.02$ ).

### *Apariencia física*

Como ya hemos mencionado, la apariencia física fue también un criterio bastante usado para justificar las preferencias. Un total de 34 participantes (47.2% del total de la muestra) aluden este tipo de argumentos. Aquí también se puede observar un patrón progresivo aunque en este caso los porcentajes descienden con la edad. De esta manera, 19 participantes (79.2%) del grupo de edad de 5-6 años basan sus justificaciones en la *apariencia física* a diferencia del grupo de edad de 7-8 años donde el porcentaje solo alcanza el 37.5% y disminuye aún más en el grupo de edad de 9-10 años (25%).

De manera similar a la categoría anterior las relaciones entre edad y la categoría *apariencia física* probaron ser estadísticamente significativas ( $\chi^2(2) = 15.49, p < .000$ ). Las medidas paramétricas confirman la significación de las diferencias entre las medias de edad de los participantes,  $t(70) = 3.60, p = .001$ . De este modo, tenemos que la media de edad de los niños que expresan justificaciones basadas en la *apariencia étnica* es menor ( $M = 92.06, DT = 22.44$ ) a la media de edad de aquellos que expresan otro tipo de justificaciones ( $M = 110.29, DT = 20.47$ ).

### *Expresión emocional*

Del total de 72 participantes de nuestra muestra total, únicamente 10 expresan este tipo de justificaciones (13.9%). Entre los grupos de edad, es en el de 7-8 años donde se advierte el porcentaje más alto (20.8%), seguido por el de 9-10 años (12.5%) y el de 5-6 años, donde solamente 2 participantes (8.3%) aluden a estas justificaciones. No se encuentran relaciones estadísticamente significativas ni se aprecia un patrón evolutivo asociado a esta categoría.

### *Rasgos de personalidad*

Tanto en esta categoría como en la siguiente (*conductas imaginadas*) no existe un referente evidente sobre el que basar las justificaciones como era el caso de las categorías previas. Los participantes que aluden este tipo de justificaciones prácticamente elaboran una serie de características de personalidad o conductas que asocian a los niños y niñas de las fotografías (por ejemplo, *son buenos, me gusta jugar con ellos, etc.*).

Únicamente 9 participantes manifiestan este tipo de ideas (12.5%). De entre ellos, 4 pertenecen al grupo de 7-8 años (16.7%) y 5 al grupo de edad de 9-10 años (20.8%). En el grupo de edad de los niños más pequeños no aparecieron este tipo de justificaciones.

### *Conductas imaginadas*

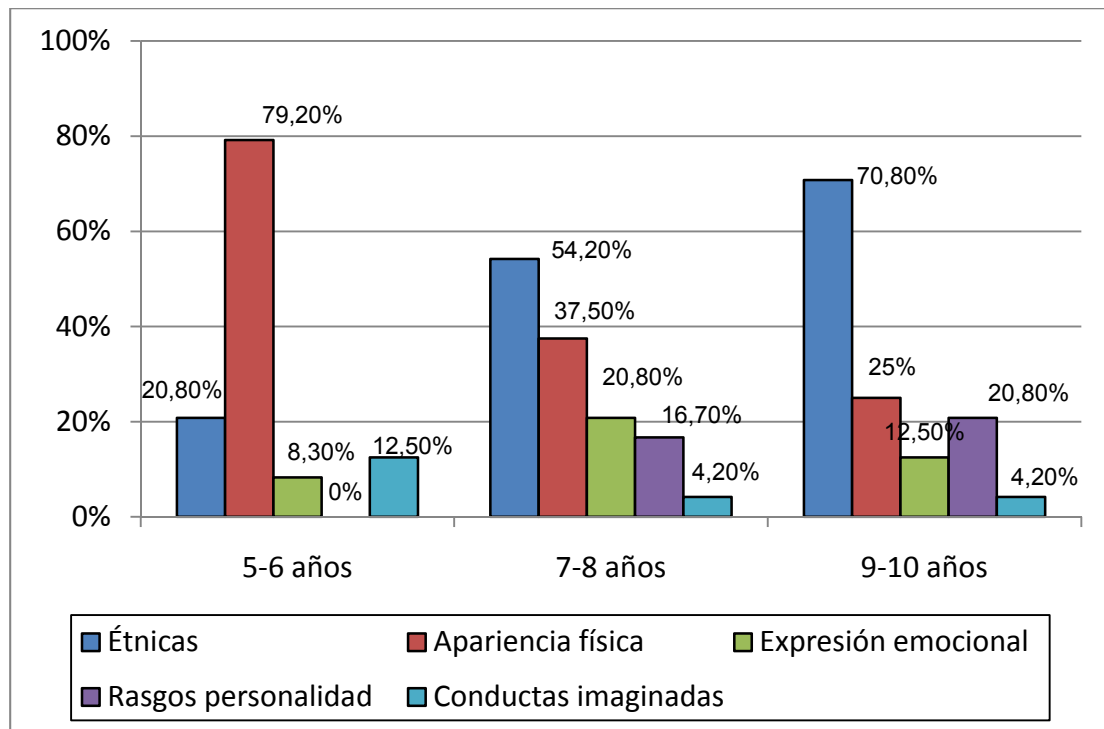
Este tipo de justificaciones es el que apareció con menor frecuencia. Sólo 5 participantes del total de nuestra muestra (n= 72) expresaron este tipo de justificaciones, siendo en los más pequeños donde se observa el porcentaje más alto (12.5%), en tanto que en los grupos subsecuentes solamente 1 participante (4.2%), en cada uno de ellos, manifiestan esta clase de justificación.

En la gráfica 6 podemos apreciar un claro patrón ascendente en los argumentos de tipo étnico que justifican las preferencias hacia los diversos grupos representados en las fotografías.

En contraparte, la apariencia física (no vinculada a rasgos étnicos), como justificación para preferir, tiende a disminuir con la edad.

Gráfica 6.

Justificaciones de las preferencias étnicas. Porcentaje por grupo de edad y categoría.



*Las ideas detrás de las actitudes: justificaciones de las preferencias*

Las razones que sustentan las actitudes de preferencia o rechazo son de distinto tipo y, como señalamos antes, tienden a aparecer de forma combinada en el discurso de los participantes. Además, no sólo el tema de las mismas sino su complejidad suelen cambiar en las distintas edades, según hemos visto en el análisis cuantitativo de nuestros datos. En la siguiente parte, ofreceremos una perspectiva del contenido de las justificaciones de las preferencias según fueron expresadas por los participantes a diferente edad como respuesta a la pregunta: *¿qué es lo que te gusta de él/ ella?*

*Y (5;4) Me gusta jugar con él y que sea mi mejor amigo que juegue conmigo y que no esté en la calle porque lo apachurrean y lo llevan al hospital, luego lo revisan y lo ponen en una cama y*



*luego lo regresan en un carro (justificación según conductas imaginadas)*

E (6;0) *Que se está riendo. Porque él tiene la cara como yo (justificación según expresión emocional)*

J (6;0) *Por sus ojos y como se queda mirando. Porque tiene un ojo así [cierra un ojo] y otro así [abre exageradamente el otro] (justificación por apariencia física-no étnica-)*

G (6;2) *Porque ella hace karate. ¿Qué más te gusta? Ella pelea. ¿Y a ti te gusta pelear? [Asiente] (Justificación según conductas imaginadas)*

N (7;0) *Porque puede hablar español, tiene los ojos igual que yo, como negrito...mm...como yo siempre me ponía de esos moñitos que se hacen ahí. De esos... (Justificaciones étnica y de apariencia física).*

En estos ejemplos vemos como las justificaciones de los más pequeños están fundamentadas ya sea en rasgos físicos que no están relacionados directamente con características étnicas o bien en conductas imaginadas que son evocadas por las imágenes de las fotografías. Las justificaciones étnicas, sin embargo, comienzan a aparecer aunque usualmente lo hacen acompañadas de otro tipo de argumentos. En el siguiente grupo de justificaciones vemos que, cada vez más, las justificaciones étnicas son más referidas y más elaboradas.

Ya (7;4) *Porque está bonita. Trae bonito su pelo. Su playera, viene bonita a la escuela. Viene arreglada bien, no maltrata a sus amigos, luego les dice: “compañeros”, obedece a la maestra, obedece a sus amigos con respeto y cuidado. ¿Te gusta otra cosa de la “morena”? Los ojos. Azules con tantito...verdecito (justificaciones étnicas, de rasgos de personalidad presupuestos y de rasgos físicos no étnicos)*

J (8;1) *Los ojos, las cejas y...y...su pelo. De que son...azules. Y de que a mí me gusta el color azul. También el*

*café me gusta y...me gusta su color de pelo. Que se lo pinta negro y amarillo y plateado (justificación étnica)*

L (8;9) *Me gusta el pelo y su cara. ¿Qué te gusta del pelo? ¿Qué tiene de especial? Porque está parado y lo tiene de color. Y también los ojos. ¿Qué pasa con los ojos? Porque son azules (justificación étnica)*

R (9;0) *Son muy buenos. Dan cosas. Juguetes. Les gusta limpiar sus patios. No tiran basura (justificación según rasgos de personalidad presupuestos)*

D (9;0) *El pelo rubio, porque las “güeras” son ricas y todo eso... Estados Unidos tienen cosas diferentes de México... Como la piel de México, que están las personas muy diferentes de la cara y aquí también diferentes (justificación étnica)*

Hay algunas cuestiones interesantes en estos ejemplos. En primer lugar, vemos como las justificaciones étnicas tienden a estar más presentes y a incluir más elementos. Observamos que nociones como el origen nacional, asociado a rasgos étnicos, comienzan a aparecer. Incluso rasgos de personalidad presupuestos son relacionados con características étnicas. Por ejemplo, se asocia con la foto de los niños blancos la idea de que *son muy buenos* o que *no maltrata a sus amigos y obedece a la maestra*. Además, se combinan varios tipos de justificaciones en las respuestas de los participantes en esta edad. Los niños de mayor edad también ofrecen argumentos más elaborados que en etapas previas:

Ju (10;0) *A la mejor tiene la vida igual que yo. Cuando vivía allá en México. ¿Cómo es esa vida, cómo te imaginas? ¿O cómo era la vida que tú tenías? Más divertida. Porque allá siempre yo salía a jugar afuera pero aquí no (justificación étnica-origen nacional presupuesto-, conductas imaginadas)*

D (10;6) *La del “mexicano” porque los “mexicanos” son amables y los negros muy humillantes y los “güeros” provocan muchos problemas y nunca he conocido un japonés. ¿Y aparte de la amabilidad, hay algo que te agrada de los mexicanos o del*

niño éste que puede ser mexicano? *Que cuando juegas con ellos no te aburres. Porque ellos son muy, los mexicanos jugamos mucho fútbol y aquí juegan mucho basquetbol, y a mi si me gusta pero no como el fútbol. En México, afuera de la escuela, había un patio y jugábamos cada día fútbol. De grandes, de 17 con de 10, de 7 de 8, jugábamos todos, cualquier edad no importaba la edad* (justificación según rasgos de personalidad presupuestos)

A (10;8) *Que habla español, que me la puedo llevar más bien, más fácil, más amiga una mexicana que de EU. Que puede ser más amistosa...algunas de EU pueden ser más "peleonas", que les gusta pelear con la gente* (justificaciones étnicas y de rasgos de personalidad presupuestos)

Como se puede advertir en los anteriores ejemplos, los argumentos trascienden los rasgos físicos observados y se trasladan al ámbito de las características inherentes a ciertos grupos étnicos: *los negros son humillantes y los güeros [blancos] provocan muchos problemas*. Por otro lado, y no debemos perder de vista que los participantes en su totalidad son inmigrantes de *primera generación*, la gran mayoría mexicanos, aparecen referencias a la cultura de origen en las justificaciones.

Es claro que para algunos participantes, los niños mostrados en las fotografías, que hemos identificado como *hispanos*, son de origen mexicano, como ellos mismos, lo que parece ser razón suficiente para preferirles.

### Rechazos: elecciones

Los rechazos étnicos constituyen la segunda parte de la tarea final. Como veremos, de forma general existe una correspondencia entre el patrón de preferencias y el de rechazos. Es decir, los grupos menos preferidos también son los más rechazados. Como hemos hecho antes con las preferencias, analizaremos primero las elecciones realizadas por los participantes y, posteriormente, las justificaciones sobre las que se fundamentan.

La frecuencia y porcentaje de las respuestas para cada categoría dentro de los rechazos se recogen en la tabla 16.

Tabla 16.

*Distribución de respuestas para la tarea de rechazos étnicos. Frecuencias y porcentajes por grupo de edad y categoría*

	<u>Asiáticos</u>		<u>Negros</u>		<u>Hispanos</u>		<u>Blancos</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N	%	N	%	N/ %
5-6 años (n=24)	7	29.2%%	12	50%	1	4.2%	4	16.7%	<b>24(100%)</b>
7-8 años (n=24)	8	33.3%	11	45.8%	4	16.7%	1	4.2%	<b>24(100%)</b>
9-10 años (n=24)	9	37.5%	9	37.5%	2	8.3%	4	16.7%	<b>24(100%)</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>33.3%</b>	<b>32</b>	<b>44.4%</b>	<b>7</b>	<b>9.7%</b>	<b>9</b>	<b>12.5%</b>	<b>72/100%)</b>

#### *Asiáticos*

Después de los negros, los asiáticos son los más rechazados de forma general. Más de la cuarta parte del total de la muestra (33.3%) les elige como el que *menos gusta*. A nivel intergrupar, si bien no existen relaciones estadísticamente significativas, se advierte una ligera tendencia, con la edad, a rechazarles. De este modo, en el grupo de 5-6 años son 7 participantes quienes les eligen (29.2%), el porcentaje aumenta levemente en el grupo de edad de 7-8 años (33.3%) y continúa haciéndolo en el grupo de edad de 9-10 años (37.5%).

#### *Negros*

Las fotografías de los negros son las más rechazadas en todos los grupos de edad (con excepción del grupo de edad de 9-10 años quienes les rechazan en la misma proporción que a los asiáticos). Cerca del 50% del total de nuestros participantes les elige como objeto de su rechazo. Aquí tampoco se observan

relaciones estadísticamente significativas entre edad y rechazo. No obstante, también se observa una tendencia progresiva, aunque descendente, entre los distintos grupos de edad. En el grupo de los niños más pequeños el porcentaje de rechazo alcanza el 50%, disminuye en el grupo de edad de 7-8 años (45.8%) y continúa disminuyendo en el grupo de edad de 9-10 años (37.5%).

### *Hispanos*

Por el contrario, las fotografías de los hispanos son las menos rechazadas de todas. Apenas 7 participantes de todas las edades (9.7%) expresan que los hispanos son los que *menos gustan*. Una vez más, no aparecen relaciones estadísticamente significativas entre edad y rechazo y tampoco se aprecia un patrón en las elecciones de los distintos grupos de edad. Lo destacable es que es en el grupo de edad de 7-8 años en donde el porcentaje de rechazo para los hispanos es el más elevado (16.7%), que aunque es bajo comparado con la muestra total, puede tener algunas implicaciones que comentaremos en nuestras conclusiones finales. Entre los niños más pequeños, sólo 1 (4.2%) elige la foto de los hispanos y 2 (8.3%) lo hacen en el grupo de edad de 9-10 años.

### *Blancos*

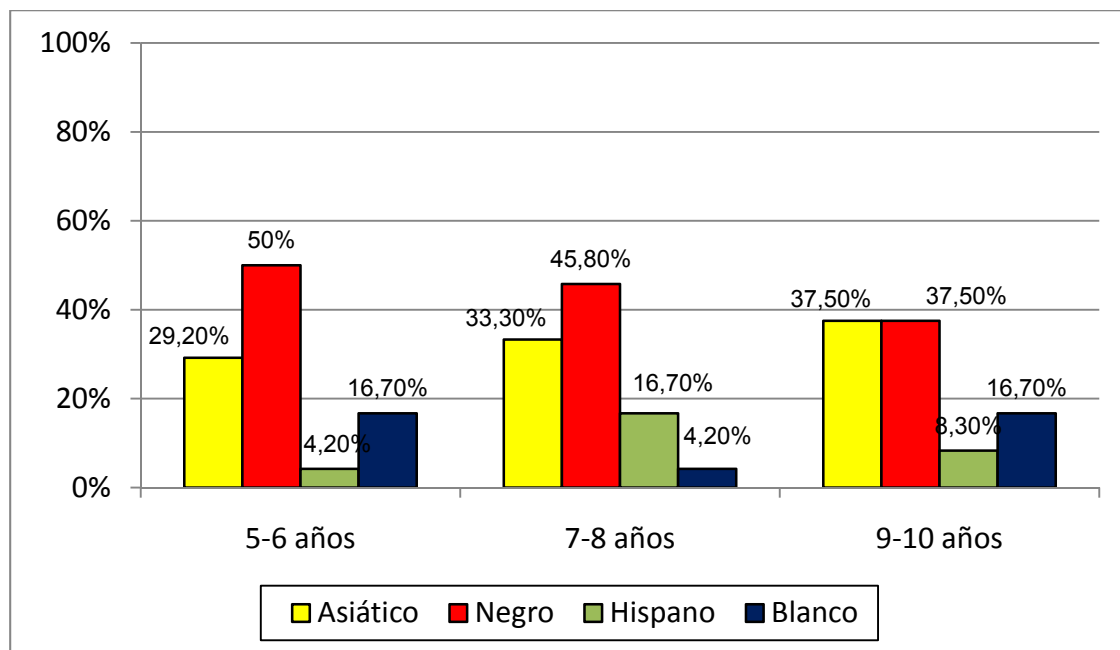
El segundo grupo menos rechazado es el de los blancos. Solamente 9 participantes (12.5%) expresan rechazo por las fotografías de los blancos. Nuevamente, no existen relaciones que vinculen de forma estadísticamente significativa edad y rechazo en esta categoría. Sin embargo, llama la atención que de forma inversa a lo que antes observamos con los hispanos, es en el grupo de 7-8 años donde se presenta el índice más bajo de rechazo (4.2%), en tanto que el porcentaje es el mismo (16.7%) tanto para el grupo de edad de 5-6 años, como para el de 9-10 años.

En la gráfica 7 podemos advertir los patrones de respuesta para los 4 distintos grupos étnicos de manera conjunta. En ella se aprecia con claridad la alta frecuencia de rechazo hacia la figura de los niños negros, que, sin embargo, tiende a disminuir con la edad. No es así para los niños asiáticos (segundo grupo más rechazado) cuyo nivel de rechazo se mantiene relativamente constante a lo largo de todos los grupos de edad. También se observa la “U invertida” en el caso de la frecuencia de rechazo hacia el grupo étnico propio, que, pese a que alcanza su

punto más alto hacia los 7-8 años, disminuye en el grupo de participantes mayores. Lo opuesto ocurre en el caso de los niños blancos, donde el nivel más bajo de rechazo se alcanza justamente en el grupo de edad de 7-8 años.

Gráfica 7.

Rechazos para los 4 grupos étnicos. Porcentaje por grupo de edad y categoría



Como se puede apreciar en la gráfica, los dos grupos que acumulan la mayor frecuencia y porcentaje de rechazos son el grupo de los negros y el de los asiáticos, es decir, los otros dos grupos minoritarios, aparte del grupo étnico propio que también es minoritario. Además, entre los grupos de edad, llama de nuevo la atención que es en el de 7-8 años donde el rechazo por el grupo étnico propio alcanza su nivel más alto, en tanto que el rechazo por el grupo étnico mayoritario alcanza el nivel más bajo.

Rechazos: justificaciones

Los argumentos que sustentaban las justificaciones para rechazar fueron igualmente diversos. De nuevo, remitimos al lector a la tabla 13 donde se exponen las categorías de respuesta que surgieron en este apartado. De forma similar a como ocurrió en el caso de las preferencias, las justificaciones de los rechazos se presentaron de forma combinada. Sin embargo, esto ocurrió en una proporción menor a las preferencias. Es decir, en los rechazos era frecuente que los

participantes aludiesen a un solo tipo de justificación. Era como si los participantes tuviesen más claras las razones de por qué los niños representados en las fotografías no resultaban de su agrado. Además, de forma general, las respuestas de rechazo fueron expresadas más rápidamente, es decir, los participantes manifestaban pocas dudas respecto a los argumentos que sustentaban su rechazo. En otras palabras, parecía que resultaba “más sencillo” para los participantes sustentar el rechazo que la preferencia hacia los diversos grupos.

En la tabla 17, se contabilizan las distintas justificaciones que usaron los participantes y no a los participantes.

Tabla 17.

*Distribución de las justificaciones para los rechazos. Frecuencias y porcentajes*

	<u>Étnicas</u>		<u>Apariencia física</u>		<u>Expresión emocional</u>		<u>Rasgos de personalidad</u>		<u>Conductas imaginadas</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5-6 años (n=24)	15	62.5%	7	29.2%	2	8.3%	2	8.3%	3	12.5%
7-8 años (n=24)	15	62.5%	7	29.2%	1	4.2%	3	12.5%	0	0%
9-10 años (n=24)	17	70.8%	8	33.3%	1	4.2%	4	16.7%	0	0%
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>65.3%</b>	<b>22</b>	<b>30.6%</b>	<b>4</b>	<b>5.6%</b>	<b>9</b>	<b>12.5%</b>	<b>3</b>	<b>4.2%</b>

#### *Justificaciones étnicas*

De nueva cuenta, esta categoría es la que alcanza el porcentaje más alto de todos (65.3%). Incluso, este porcentaje es mayor aún al que se observó en las preferencias (48.7%). Es decir, cuando se trata de justificar los rechazos, más

participantes de todos los grupos de edad refieren argumentos étnicos, que cuando se busca justificar las preferencias. Pese a que, estadísticamente no se encuentran relaciones significativas entre edad y rechazo para esta categoría, es interesante observar que más de la mitad de los participantes en cada grupo de edad decide rechazar utilizando este tipo de argumentos. Intergrupalmente, la tabla 17 nos muestra un porcentaje igual en los grupos de edad de 5-6 y 7-9 años (62.5%) y un ligero aumento en el grupo de los niños mayores (70.8%).

#### *Apariencia física*

También de forma similar a lo ocurrido con las preferencias, este tipo de argumentos para justificar el rechazo es el segundo más referido de forma general. De la muestra total (n= 72), 22 participantes (30.6%) aluden a rasgos físicos, no relacionados a la etnicidad, para rechazar. De nueva cuenta, el porcentaje es el mismo para los grupos de edad de 5-6 y 7-8 años (29.2%) y aumenta ligeramente en el grupo de 9-10 años (33.3%), a diferencia de lo ocurrido en las preferencias donde el porcentaje, en esta categoría, disminuyó en el grupo de edad de niños mayores. Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

#### *Expresión emocional*

Tan sólo 4 participantes del total de la muestra (5.6%) refieren este tipo de justificaciones, menos aún que en las preferencias. Únicamente 2 participantes del grupo de edad de 5-6 años (8.3%) manifiestan esta clase de argumentos y un sólo participante (4.2%) en cada uno de los grupos de edad subsiguientes se expresan en este sentido.

#### *Rasgos de personalidad*

Este tipo de justificaciones alcanza el mismo porcentaje que en el caso de las preferencias (12.5%). Si bien sólo son 9 los participantes que expresan *rasgos de personalidad* para justificar el rechazo, se observa un patrón ascendente a través de los grupos de edad. Al igual que en las preferencias, es en el grupo de edad de 5-6 años donde se encuentra el porcentaje más bajo (8.3%), en tanto que para el de 7-8 años el porcentaje es del 12.5% y para los participantes de 9-10 años es de 16.7%.



Es decir, a mayor edad se advierte el uso de argumentos que van más allá de la apariencia física para justificar el rechazo.

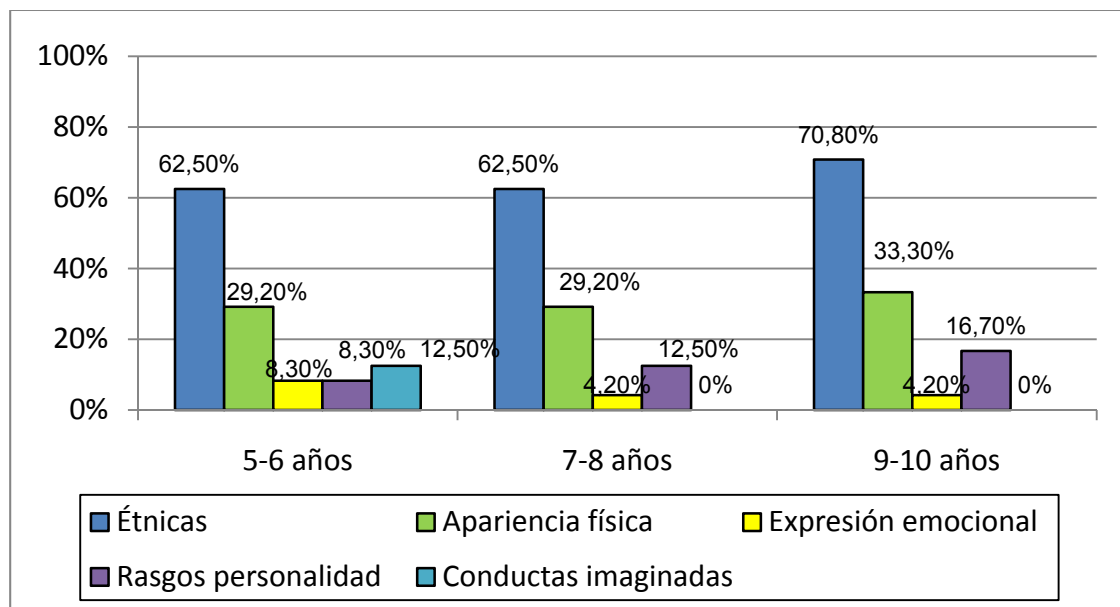
### *Conductas imaginadas*

Justificaciones de este tipo solo se encuentran en el grupo de 5-6 años de edad, donde 3 participantes las refieren (12.5%).

En la gráfica 8 podemos apreciar todas las categorías de respuesta de forma conjunta.

*Gráfica 8.*

Justificaciones de los rechazos étnicos. Porcentaje por grupo de edad y categoría



### *Creencias que inciden en los afectos: justificaciones de los rechazos*

El curso que siguieron las justificaciones para rechazar es bastante parecido al de las preferencias según hemos visto en el análisis cuantitativo. Efectivamente, los datos señalan, a grandes rasgos, que los grupos étnicos preferidos en todos los grupos de edad son el propio y el mayoritario (blancos). Por su parte, en los rechazos es evidente que son los otros grupos étnicos minoritarios (asiáticos y negros) los que suscitan el mayor índice de rechazo.

Ya antes hemos indagado en las ideas que expresan los participantes a distinta edad para justificar sus preferencias. En la siguiente parte haremos lo mismo para

los rechazos. Es decir, analizaremos las respuestas de los niños de los distintos grupos de edad ante la pregunta: *¿qué es lo que no te gusta de él/ ella?*

Y (5;4) *Porque no está feliz. Está un poquito enojado y está, está triste* (justificación según expresión emocional).

J (5;5) El “niño pobre” casi no te gusta. A ver ¿qué es lo que no te gusta del “niño pobre”? *Porque duerme debajo de los puentes. Porque él fuma* (justificación según conductas imaginadas).

H (5;8) *Porque tiene la cara como negra* (justificación étnica)

B (5;11) *Porque no se parece como mi pelo. Porque se ve café* (justificación étnica).

M (6;5) *Porque las “negritas” y los papás de las “negritas” pegan. Sí, porque un día mi mamá se, se...traía una pistola y les dijo: “denme el dinero o las mato” y les dieron el dinero* (justificación según rasgos de personalidad y conductas imaginadas).

L (6;5) *¿Qué tiene el “torito” que no te gusta? Que está enojado. Porque le quitaron algo. Porque andaba pegándole a sus hermanos* (justificación según expresión emocional y conducta imaginada).

Lo que observamos en este primer grupo de justificaciones, es como los niños pequeños manifiestan ideas diversas para sustentar su rechazo. Algunas nociones étnicas se dejan ver ya en este grupo de edad. Sin embargo, se refieren detalles específicos: *porque los ojos los tiene como bien apretados* o *porque se ve café*. Además, aparecen ideas fantasiosas, que no parecen responder a vivencias reales de los participantes, según comprobamos en otras partes del discurso de los niños, sino a cuestiones imaginadas o conceptos contruidos a partir de observaciones sobre su entorno: [El niño pobre]...*duerme debajo de los puentes. Él fuma*. Veamos que ocurre en el siguiente grupo:

L (7;1) *Porque a mí no me gusta ser chino. Porque ellos comen... mi mamá me dijo que cuando ellos comen así...cuando ellos comen pescado se lo comen crudo. Y también me dijiste algo de sus ojos. ¿Qué pasa con sus ojos? Porque no veo como las bolitas así negro y blanco (justificación étnica).*

Y (7;4) *A ella se le caen los dientes. Uno. Y trae más blanco aquí, no sé que sea. ¿Y qué otra cosa no te gusta de la "china"? Los ojos. Los tiene cerrados (justificación étnica y por apariencia física).*

Ju (7;5) *Porque no me gusta cómo se peinó. Ni su cara tampoco. Como...¿redonda? No como así" (hace un ademán como para mostrar la forma de la cara). (Justificación por apariencia física)*

Jo (8;1) *¿Qué es lo que no te gusta del "mexicano"? De que los dientes son muy grandes y de que la nariz es muy gorda. Usted ya sabe a qué me refiero. Y de los ojos que son muy chiquitos. De las cejas que tiene éste espacio. A mí me gusta que estén como éstas, de que tengan puro negro. Como un poquito café y los mexicanos, todos tienen de aquí, ésta parte, (se refiere a las cejas poco pobladas, creo) la tienen sin un po...sin nada de pelo (justificación étnica).*

Js (8;3) *Que tiene la cara casi negra. Y aparte de la cara ¿qué otra cosa no te gusta? De cómo se visten. De que algunos se ponen jeans y les quedan grandes los pantalones (justificación étnica).*

Jn (8;6) *Que...como que en veces roban. Y en veces te pueden pegar en la calle. ¿Tú has visto algo como eso? [Asiente] (Justificación según rasgos de personalidad y conductas imaginadas).*

En este grupo de justificaciones observamos ideas más elaboradas y que integran algunos elementos. Aparecen más las justificaciones étnicas para rechazar,

a veces referidas a hábitos o costumbres: *De que algunos se ponen jeans y les quedan grandes los pantalones* [refiriéndose a los negros], *cuando ellos comen pescado se lo comen crudo* [refiriéndose a los asiáticos] o bien a aspectos que consideran propios de un grupo étnico-nacional: *De que los dientes son muy grandes y de que la nariz es muy gorda* [refiriéndose a los hispanos, que ha etiquetado como “mexicanos”]. También vemos algunas justificaciones basadas en *conductas imaginadas*, aunque en este grupo de edad no parecen ser tan fantasiosas sino basadas en hechos observados o en generalizaciones. En el grupo siguiente también se presentan algunos cambios:

R (9;0) *Porque ellos tiran basura. Tienen los pantalones bajos. Son un poco malos. Tiran cosas. Piedras* (justificación según rasgos de personalidad).

F (9;2) *Su piel así...y sus labios como están, parece que no tiene los ésos, los “cueros”, los “cueritos”. ¿Y la piel no te gusta? Pues no, no me gustaría estar así* (justificación étnica).

A (10;1) *Por su color. ¿Por qué? ¿Qué pasa con su color? Es un poco más oscuro. Su pelo. Bueno, hágame del pelo, ¿qué es lo que no te agrada del pelo? Es como de los negros de aquí, lo tiene igual. ¿Hay alguna otra cosa? Los labios...los tiene un poquito rojizos, y la nariz un poco más grande* (justificación étnica)

D (10;6) *Porque los “negros” son...les haces algo, el negro le hace algo al mexicano, el mexicano le dice algo al negro y el negro le va a decir a la maestra a su mamá, no aguanta nomás...y a veces nos dicen mexicanos “que no sirven”, como un niño de aquí que dice que los mexicanos no sirven para nada, que los mexicanos son unos...una cosa fea* (justificación por rasgos de personalidad y étnica).

Ax (10;6) *Porque hay unos que...que miran nomás a un americano o un mexicano y le quieren buscar problemas. Como en los apartamentos donde antes vivíamos había como cinco*

*negritos ahí, y estaba yo y mi hermano y otro primo, estábamos jugando y luego ellos nos fueron a aventar piedras (justificación según rasgos de personalidad y étnicos).*

Z (10;8) *Qué es lo que no te gusta de ella? Que...puede ser como de Estados Unidos. Por el pelo, porque algunas de Estados Unidos se parecen a ellas y hablan inglés, no español. Y lo que no me gusta es que si ella se va a creer mucho que es de EU y va a decir que se le olvidó el español (justificación étnica y según conductas imaginadas).*

En este grupo de justificaciones claramente predominan los argumentos que apelan a rasgos de personalidad presupuestos sobre todo en los negros, que fue el grupo más rechazado. Dichas suposiciones, sin embargo, parecen estar basadas en hechos concretos cuya veracidad es difícil establecer. Ciertos o no, lo importante es que aparecen en el discurso de los participantes como conceptualizaciones muy definidas que sirven de base para manifestar rechazo. Un elemento novedoso en este grupo es la presencia de dos minorías étnicas en apariencia antagónicas: los negros y los mexicanos (su grupo de pertenencia).

Al igual que ocurrió antes, cuando analizamos las justificaciones de las preferencias, en los rechazos aparece la cultura de origen como referente de los participantes-inmigrantes. Es clara la identificación hacia lo "mexicano". Recordemos que en la *identificación con el grupo propio*, en la segunda tarea de la autoidentificación, el porcentaje más elevado se obtuvo en el grupo de niños mayores (aunque curiosamente, el grupo étnico preferido no es el hispano para este grupo de edad).

En general, los niños de este grupo se involucran más en la tarea que en edades anteriores. Tienden a crear "escenarios" en donde aparece la interacción, real o imaginada, de diversos grupos étnicos, a menudo bajo un clima de hostilidad hacia ellos (es decir, hacia los "mexicanos" de sus relatos) con lo cual buscan justificar su actitud de rechazo.

## Conclusiones Parciales

1. Un hecho que de entrada llama la atención es la fuerte tendencia a preferir ya sea al grupo hispano como al grupo blanco en todos los grupos de edad. Es decir, las elecciones de la mayoría de los participantes estuvieron dirigidas ya sea al grupo étnico propio como al grupo étnico mayoritario. Lo primero coincide con los resultados que encontramos en la tarea de auto-identificación del autorretrato, en la cual la mayoría de los participantes identificó este con la fotografía del niño o niña hispano. Por otra parte, los niños blancos representan al grupo étnico de más prestigio en la cultura dominante, así que no es extraño que se le prefiera. Además en la tarea de auto-identificación ya mencionada, los niños blancos (hombre o mujer) fueron con frecuencia elegidos para colocar el autorretrato. Lo anterior iría en la línea de propuestas como la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1978) aunque estos hallazgos replican otros que analizaremos a mayor profundidad en nuestras conclusiones generales.

2. Podemos apreciar que no hay necesariamente una correspondencia entre autoidentificarse con el grupo propio y preferirlo. Si nos remitimos a la tabla 2, veremos como del total de participantes, 41 de ellos (57%) identifican su autorretrato con su propio grupo étnico. No obstante, en la tabla 15 vemos que sólo 29 del total de la muestra (40.30%) le prefieren sobre los otros grupos. Estos datos sugieren que si bien, en un buen número, los participantes saben a qué grupo pertenecen, ello no significa que sea el grupo *que más guste*.

3. Respecto a las justificaciones, es evidente que ya desde etapas tempranas están presentes las ideas de tipo étnico sobre las que se basan las actitudes respecto a la diversidad étnica. Desde luego que es hasta cierto punto ficticio tratar de *cortar* el discurso de los participantes para buscar *aislar* un solo tipo de justificaciones. Como hemos visto, varios niños refieren ideas que combinan distintos aspectos, sin embargo, es notorio que en estas aparecen nociones basadas en la apariencia física que, con la edad se van orientando cada vez más a destacar aspectos étnicos que, a su vez, van

involucrando componentes más abstractos (como *rasgos de personalidad* supuestos, por ejemplo) en los niños mayores.

4. Donde vemos una correspondencia con las preferencias es en el patrón de rechazos. La mayoría de participantes focalizan su rechazo en aquellos grupos que no fueron favorecidos con la preferencia: los otros grupos minoritarios en la sociedad: asiáticos y negros. La elección del grupo de los negros como el que menos gusta es un hecho observado en otras latitudes. En un estudio similar que realizamos en España con inmigrantes latinoamericanos (Gómez, 2005), los niños negros fueron, igualmente, el grupo más rechazado. Hallazgos similares se han encontrado en otras sociedades multiculturales pero, de nuevo, nos referiremos a ello con mayor detalle en la parte final de nuestro trabajo.

5. En cuanto a las justificaciones para rechazar, el patrón de respuestas es muy parecido al observado en las preferencias. Tanto en los argumentos *étnicos* como aquellos que se refieren a la *apariencia física* no vinculada a la etnicidad, encontramos los porcentajes más altos. No obstante, es preciso hacer una observación. En el caso de las preferencias los argumentos están distribuidos más equilibradamente en estas categorías.

Según se aprecia en la tabla 15, un número similar de justificaciones es expresado en ambas categorías. Por el contrario, en los rechazos encontramos que las justificaciones de tipo étnico son más utilizadas que las de apariencia física para rechazar (ver tabla 17). Esto podría sugerir que para los participantes resulta más sencillo apelar a justificaciones de tipo *étnico* para rechazar que para preferir. Además, no olvidemos que las ideas que refieren tanto *rasgos de personalidad* como *conductas imaginadas* aparecen con mayor frecuencia en los rechazos. Ello podría obedecer a situaciones reales de conflictos interétnicos o a los estereotipos prevalecientes en la cultura dominante que tienden a evaluar al grupo de los negros de una forma muy negativa, asociándoles, por ejemplo, a hechos delictivos. Volveremos sobre este punto posteriormente.

## **5.2. Análisis de *aculturación***

Recordemos que en el contexto de nuestro trabajo, la *aculturación* está enfocada desde la perspectiva de los niños inmigrantes. Es decir, si bien aceptamos que los procesos de *aculturación* afectan a los distintos grupos sociales, nos interesa recuperar el proceso individual de los niños inmigrantes. Por otra parte, nos apoyamos en la propuesta de Phinney, Berry, Vedder y Liebkind (2006) en cuanto a considerar el carácter bidireccional de la *aculturación*. Es decir, creemos que en los niños inmigrantes que conforman nuestra muestra la *aculturación* no sigue una progresión lineal que los lleva de la cultura original a la receptora en una especie de *viaje sin retorno*. Por el contrario, creemos que el proceso de *aculturación* está representado por avances y retrocesos, por la interacción de elementos conflictivos propios de ambas culturas que han de ser resueltos, exitosamente o no, por los niños inmigrantes. Así entonces, estamos hablando de un proceso dinámico bidireccional.

### **5.2.1. Autoidentificación**

No creemos necesario tener que explicar las tareas implicadas en el apartado de la autoidentificación. Confiamos que en la primera parte de la exposición de los resultados (*Análisis Evolutivo*) esto haya quedado claro. De no ser así, invitamos al lector a regresar a la sección donde se exponen dichas tareas.

La diferencia es que en lugar de utilizar la variable *edad* como referencia, aquí estamos utilizando el tiempo de estancia en el país receptor que hemos denominado *nivel de aculturación* como la base de nuestro análisis. Recordemos que son tres los *niveles de aculturación* en los que los participantes fueron agrupados según sus meses de residencia en EE.UU.: 1-12 meses (*nivel bajo*), 13-24 meses (*nivel medio*) y 25-36 meses (*nivel alto*).

Del mismo modo, las categorías de respuesta que surgieron del discurso de los participantes (ver tabla 1) son retomadas en el análisis de la variable *aculturación*. De esta forma, la elaboración, o no, de autorretratos que hemos denominado *realistas* la elección del grupo étnico propio para identificar el autorretrato y la expresión de rasgos étnicos como justificación para la auto-identificación del



autorretrato, serán medidas en función de los meses de residencia en el país receptor.

Las frecuencias y porcentajes de respuesta en este apartado se recogen en la tabla 18. Aquí se exponen, de manera conjunta, los diversos aspectos relacionados con la autoidentificación con objeto de facilitar su análisis. De forma similar a como se hizo con la variable evolutiva, se aplicaron pruebas no paramétricas (tablas de contingencia y Chi-cuadrado) dada la naturaleza categórica de las respuestas. En algunos casos, aquellas respuestas categorizadas como ausencia-presencia (0, 1) se convirtieron en puntuaciones de escala (residencia en meses) y se analizaron con procedimientos paramétricos (T-student).

Tabla 18.

*Distribución de respuestas para las 2 tareas de Auto-identificación y sus justificaciones. Frecuencias y porcentajes por nivel de aculturación y categoría.*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Autorretrato</u>		<u>Identificación</u>		<u>Justificación</u>	
	<u>Realista</u>		<u>Grupo Propio</u>		<u>Étnica*</u>	
	N	%	N	%	N	%
1-12 (n= 15)	6	40%	7	46.7%	9	60%
13-24 (n= 27)	7	25.9%	16	59.3%	17	63%
25-36 (n= 30)	13	43.3%	18	60%	24	80%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>36%</b>	<b>41</b>	<b>56.9%</b>	<b>50</b>	<b>69.4%</b>

\*Puesto que, como hemos venido señalando, nuestro interés se enfoca en el uso de conceptos étnicos por parte de los niños participantes, las justificaciones étnicas han sido contabilizadas al margen de que la identificación del autorretrato ocurriese con el grupo étnico propio o con otro grupo étnico.

#### *Autorretrato realista*

Del total de nuestra muestra (n=72), sólo 26 participantes (36%) efectuaron

autorretratos que hemos definido como *realistas*, es decir, autorretratos en los que al menos dos características de entre tres posibles (color de cabello, piel y ojos) eran representadas. Los análisis estadísticos no reflejan diferencias significativas entre los distintos grupos de *aculturación*. Del mismo modo, no se observa un patrón porcentual entre los mismos. Así, por ejemplo, del 40% de participantes (n=6) que realizan este tipo de autorretrato en el primer grupo de aculturación, el porcentaje disminuye al 25.9% (n=7) en el siguiente y de nuevo aumenta al 43.3% (n=13) en el grupo de participantes con una mayor estancia en el país receptor.

#### *Identificación con el grupo propio*

En esta categoría, más de la mitad de participantes (56.9%) decidieron poner su autorretrato con su propio grupo étnico. De entre ellos, 46.7% (n=7), lo hicieron en el nivel de *aculturación* de 1-12 meses, 59.3% (n=16) en el de 13-24 meses y en el grupo de 25-36 meses fue el 60% de los participantes (n=18) quienes se identificaron con el grupo propio. Aquí tampoco se apreciaron diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, sí que se puede observar un ligero incremento porcentual relacionado con el nivel de *aculturación*. Es decir, como podemos apreciar, a mayor tiempo de estancia en el país receptor, la tendencia porcentual a identificar el autorretrato con el grupo propio aumenta ligeramente.

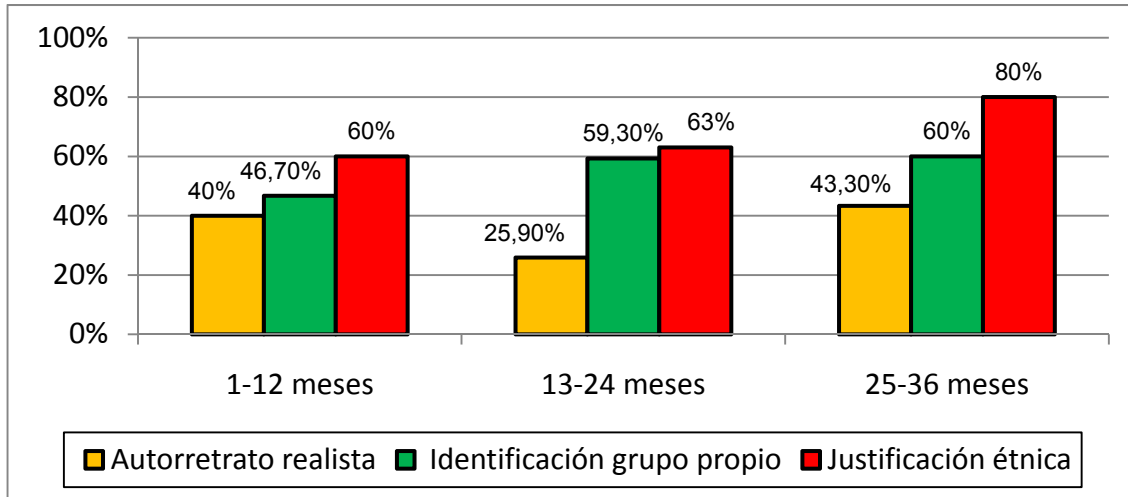
#### *Justificación étnica*

De forma similar a como sucedió en la categoría anterior, más de la mitad de los participantes (69%) justificaron la tarea de auto-identificación con argumentos de tipo étnico. El análisis estadístico inter grupal no revela diferencias significativas aunque sí podemos apreciar, de nueva cuenta, un incremento porcentual relacionado con el nivel de *aculturación* de forma gradual. Así, mientras que en el grupo de 1-12 meses el porcentaje de participantes que utiliza argumentos étnicos es del 60% (n=9), para el siguiente grupo de aculturación (13-24 meses) dicho porcentaje aumenta levemente al 63% (n=17) y sube hasta el 80% (n=24) para el último grupo de *aculturación* (25-36 meses).

En la gráfica 9 se pueden apreciar los patrones de respuesta de manera conjunta. Se presentan los tres componentes de la autoidentificación agrupados así como las diferencias entre los distintos grupos de aculturación.

Gráfica 9.

Autoidentificación. Autorretrato realista, identificación con el grupo propio y Justificaciones étnicas. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



*La justificación de las respuestas según el tiempo estancia en el nuevo entorno*

El análisis de las justificaciones relacionadas con la categoría de Auto-identificación, desde la perspectiva del nivel de *aculturación*, no arroja datos tan claros como ocurrió en el caso de la variable evolutiva. Es decir, las diferencias entre los distintos grupos de edad son más palpables que las diferencias entre los grupos de *aculturación*. Lo anterior no solo es válido para el análisis cuantitativo, sino también para el que se refiere a los argumentos que justifican las elecciones de los participantes.

A continuación presentamos algunos ejemplos que ilustran lo anterior. En cada grupo de viñetas incluimos a participantes del mismo grupo de edad aunque con diferente nivel de *aculturación*. En todos los casos se respondía a la pregunta *¿Por qué pusiste tu retrato en esa cajita?* El número entre paréntesis señala el tiempo de estancia del participante (expresado en meses) en el país receptor:

K (3) *Porque ella tiene igual como el pelo mío que es negro.*

C (9) *Por la piel (responde que si al preguntársele si su propio color de piel es igual al de la niña de la foto).*

H (12) *Porque yo tengo la cara blanca.*

V (14) *Porque las mexicanas son de México y las que no, no son de México.*

E (15) *Porque soy un poquito blanco. Los ojos. De un poquito...azules.*

G (15) *Ella es negrita y yo también. Tiene los mismos ojos, la nariz, es todo.*

L (26) *Porque yo soy de México. Porque se ve. Se ve como que yo nací así.*

N (26) *Porque estoy morena igual que ella. Porque...tengo el pelo negro, los ojos, la nariz y la boca.*

No (26) *Porque las dos, yo y la "güera", son del mismo color de cara. Porque me veo morenita pero estoy blanca.*

En los anteriores ejemplos, todos los participantes pertenecen al grupo de edad de 5-6 años, aunque, como podemos apreciar, su tiempo de estancia en el país receptor es distinto.

Como lo hemos indicado antes, no se aprecian diferencias importantes entre los argumentos étnicos utilizados en función de su nivel de *aculturación*. No obstante, podemos señalar que dichos argumentos parecen incluir más elementos conforme se incrementa el tiempo de estancia. Es decir, si en principio se alude a un sólo factor para justificar la identificación con el grupo étnico propio (*Porque yo tengo la cara blanca*), a medida que aumenta el tiempo

de estancia ya se habla de más de un factor (*Ella es negrita y yo también. Tiene los mismos ojos, la nariz, es todo*) y, en otros casos, se comienza a aludir al origen nacional (*Porque yo soy de México. Porque se ve. Se ve como que yo nací así*). A continuación presentaremos algunos ejemplos relacionados con el grupo de edad de 7-8 años:

A (6) *Mm...yo creo que mejor con la "hondureña" porque yo casi soy la verdad hondureña, me miro como ella de la cara, del color y también tiene así el pelo.*

L (13) *Porque él se parece a un mexicano y yo soy de México. La cara como está de la piel.*

N (17) *Ahí con el "gringo 1". Porque es blanco también.*

R (26) *Porque...es de México y yo también. En la piel como café, en los ojos. (Respuesta a la pregunta de en qué son parecidos).*

F (27) *Porque...así son mis ojos y también mi cabello así. Y mi piel casi es también igual, un poco amarillas así. (Afirma que su retrato también podría ir con el "mexicano" principalmente por su origen nacional).*

Jo (27) *Porque a la mejor él habla español. Porque a la mejor es mexicano y yo también. Porque se parece como a los de México. (En un segundo momento elige al "americano", pero en su justificación alude a rasgos propios del "mexicano", por ejemplo la piel morena).*

J (36) *Porque está "güero" y se parece en el pelo y en la nariz y en la boca y en las cejas y en las orejas.*

De nuevo es difícil encontrar los límites entre los argumentos. Vemos, en el

discurso elementos que se repiten. Por ejemplo, parece clara la presencia de la noción de origen nacional al margen del nivel de *aculturación*. No obstante, a medida que aumenta la estancia pareciera que se titubea respecto al rasgo definitorio de la autoidentificación: o bien tiene que ver con la apariencia física (*Porque...así son mis ojos y también mi cabello así. Y mi piel casi es también igual, un poco amarillas así*), o a los rasgos implicados en el origen nacional (*Porque a la mejor él habla español. Porque a la mejor es mexicano y yo también. Porque se parece como a los de México*). Por último, a continuación exponemos algunos argumentos empleados por participantes del grupo de edad de 9-10 años:

E (3) *Porque soy medio "güero". Se peina igual que yo más o menos. Por las orejas. Son "güeras".*

Y (9) *Porque ella tiene su pelo lacio y yo también. Ella sus ojos negros y yo también. Que ella está casi, como de mi color. Morenito.*

A (9) *Porque vengo de Veracruz...y...no tengo los ojos chinos como aquél niño.*

D (13) *Mm...porque de la nariz estamos iguales, de la boca, del pelo, en México lo tenía así, pero de aquí más cortado de alrededor. Y siempre con lo del frente parado. Ajá. Y de los ojos cafés...de los cachetes, se miran igual que a él. Nada más le encuentro parecido.*

C (14) *Que son de mi mismo país. De que...no tenían los mismos color de ojos, de pelo (por eliminación elige a la que considera "mexicana" como la más parecida a ella). Por la forma de la cara (razón por la que elige a la "mexicana").*

L (20) *Porque yo no soy china, ni soy "güera". No soy tan morena.*

C (27) *Porque yo no soy de otro lugar, nos parecemos a los "hispanos". Nos parecemos mucho a los mexicanos, a todos, bueno, a los diferentes no, porque no, porque no tenemos el mismo rostro que los otros de África, de China, los "bolillos", no tenemos el mismo rostro.*

Ch (32) *Porque yo soy mexicano (al ser cuestionado, menciona rasgos físicos a través de los que se identifica con los mexicanos: color de piel "cafecito", cabello y ojos negros)*

A (32) *Porque no soy de aquí y me vine de México para acá. Y a los que se vienen de México les dicen "mojados". Porque no soy tan "güero" y estoy igual que él.*

De nueva cuenta, no se aprecia un patrón claro en los argumentos utilizados. No obstante, hay que señalar que las justificaciones son más extensas de forma proporcional al tiempo de estancia. Así, observamos que en el grupo de menor nivel de *aculturación*, se ofrecen respuestas más breves que normalmente se refieren a rasgos físicos. Por su parte, en el nivel de *aculturación medio*, se habla de países de origen con más frecuencia, lo cual se prolonga en el siguiente grupo de *aculturación*. Además, en este grupo (25-36 meses) se expresan conceptos como *hispano*, *mojado* o *bolillo*, que sin duda están relacionados con el discurso de la cultura receptora para referirse a su propio grupo étnico.

### *Conclusiones parciales*

Los resultados que se derivan del análisis de este componente, desde la perspectiva de la *aculturación*, reflejan lo siguiente:

1. Se aprecia una mayor elaboración en las justificaciones étnicas conforme se incrementa el tiempo de estancia en el país receptor al margen de la edad de los participantes. Esto se advierte, sobre todo, en el caso del grupo de *aculturación baja* con respecto a los grupos de

*aculturación media y alta*. De hecho, al interior del grupo de *aculturación baja* los argumentos son muy breves independientemente de la edad de los participantes.

2. Hay que recordar que cerca del 70% del total de participantes utilizó argumentos étnicos para justificar sus elecciones. Además dicho porcentaje fue aumentando entre los distintos niveles de *aculturación*, alcanzando un 80% en el caso del grupo con mayor tiempo de estancia en el país receptor (25-36 meses). Lo anterior es interesante porque sugiere que algunos conceptos étnicos ya estaban presentes en los participantes desde su país de origen. Sin embargo, la composición étnica en el país receptor es más diversa, por lo que el tiempo de estancia en éste parece estar relacionado con el desarrollo de tales conceptos étnicos. Es decir, parece que los grupos étnicos (mayoritarios y minoritarios) *aparecen* en la conciencia de los participantes a partir de su interacción con éstos a lo largo del tiempo. Así, si bien en el país de origen se escuchó hablar, por ejemplo, de los hondureños, de los chinos, o de los africanos, en el país receptor se tiene un referente concreto, ya no sólo son conceptos abstractos sino que tienen una serie de rasgos físicos y culturales que hacen que los conceptos étnicos de los participantes se hagan más complejos.
3. En esta línea, encontramos que los niños con menor nivel de *aculturación* tienden a utilizar por lo regular un solo referente para justificar la auto-identificación (color de piel por ejemplo), en tanto que conforme se pasa más tiempo en el país receptor surgen nociones de origen nacional y se emplean diversos rasgos físicos (color de piel, cabello, ojos) para justificar la tarea de autoidentificación.
4. Se observa lo que parece ser un efecto combinado de edad y nivel de *aculturación*, en el sentido de que a mayor edad y tiempo de estancia en el país receptor, las justificaciones étnicas son más elaboradas. Por ejemplo, los participantes son capaces de hacer comparaciones



múltiples entre varios grupos étnicos hasta lograr identificarse con el grupo al que creen pertenecer. Es decir, discriminan entre los rasgos que otros poseen, pero no ellos mismos (*Porque yo no soy china, ni soy "güera". No soy tan morena*), o bien contrastan los rasgos propios con los de otros grupos étnicos diferentes (*Porque yo no soy de otro lugar, nos parecemos a los "hispanos". Nos parecemos mucho a los mexicanos, a todos, bueno, a los diferentes no, porque no, porque no tenemos el mismo rostro que los otros de África, de China, los "bolillos", no tenemos el mismo rostro*).

5. En relación con lo anterior, se aprecia que en el discurso de algunos de los niños mayores y con mayor nivel de *aculturación*, ya aparecen conceptos propios de la cultura receptora, ya sea para referirse al grupo étnico propio (*hispano, mojado*) o para referirse al grupo mayoritario (*bolillos*).

### **5.2.2. Categorización espontánea**

De la misma forma que lo señalamos antes en el caso de la auto-identificación, las tareas implicadas en este apartado han sido explicadas, esperamos que con amplitud, en el análisis de la variable evolutiva. De cualquier forma, en el apartado 5.1.2. se pormenoriza el procedimiento aquí utilizado en caso de cualquier duda. De forma muy general recordemos que en esta tarea, los entrevistados debían categorizar 8 distintas fotografías siguiendo cualquiera de cuatro *claves* posibles: género, edad, rasgos étnicos y color de pegatina. También podían crear sus propias *claves*. La consigna era: *Pon juntas las fotos que tú piensas que deben ir juntas*. Una vez terminada la tarea el entrevistador indagaba los argumentos para justificar las elecciones de los participantes.

Así entonces, en esta parte analizaremos el nivel de *aculturación* y su posible relación con las categorizaciones espontáneas efectuadas por los participantes. Por lo tanto, nuestra variable independiente ya no será la edad, sino los meses de residencia en el país receptor. Las mismas categorías de respuesta que surgieron del discurso de los participantes en el análisis de la

variable evolutiva (ver tabla 4), son retomadas en el análisis de la variable *aculturación*. Por lo tanto, el uso de los *rasgos étnicos*, el *género*, la *edad*, el *color de pegatina* o las claves creadas por los propios participantes (*otras*), será medido en función de los meses de residencia en el país receptor.

La frecuencia y porcentaje de las respuestas en este apartado se recogen en la tabla 19. Aquí se advierten las categorías de respuesta antes señaladas para cada uno de los distintos grupos que representan los 3 niveles de *aculturación*. De forma similar a como se hizo con la variable evolutiva, se aplicaron pruebas no paramétricas (tablas de contingencia y Chi-cuadrado) dada la naturaleza categórica de las respuestas. En algunos casos, aquellas respuestas categorizadas como ausencia-presencia (0, 1) se convirtieron en puntuaciones de escala (medias de residencia en meses) y se analizaron con procedimientos paramétricos (T-student).

Tabla 19.

*Descripción de la elección de las distintas claves sobre las que se basa la categorización espontánea de fotografías. Frecuencias y porcentajes por nivel de aculturación y categoría*

Meses de residencia	<u>Étnicas</u>		<u>Género</u>		<u>Edad</u>		<u>Color Pegatina</u>		<u>Otras</u>		<u>Total*</u>
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
1-12 (n=15)	4	26.7%	1	6.7%	0	0%	5	33.3%	5	33.3%	15
13-24(n=27)	14	51.9%	1	3.7%	1	3.7%	8	29.6%	4	14.8%	28
25-36(n=30)	16	53.3%	1	3.3%	3	10%	8	26.7%	5	16.7%	33
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>47.2%</b>	<b>3</b>	<b>4.2%</b>	<b>4</b>	<b>5.6%</b>	<b>21</b>	<b>29.2%</b>	<b>14</b>	<b>19.4%</b>	<b>7</b>

\*Como hemos señalado antes, algunos participantes eligieron más de una clave, ello explica que el número total de elecciones (76) supere al número de participantes (n=72)

### *Claves étnicas*

Como se advierte en la tabla 19, casi la mitad del total de participantes (47.2%) emplea claves étnicas en la categorización espontánea. Pese a que no se apreciaron relaciones estadísticamente significativas entre el nivel de aculturación y el uso de esta clave, se observa un incremento porcentual notable entre los distintos grupos. Lo anterior es más evidente entre los participantes con un nivel de aculturación menor (1-12 meses), quienes apenas alcanzan un porcentaje del 26.7%, y los dos grupos restantes (13-24 y 25-36 meses) en donde los porcentajes rondan el 50%. De forma similar a como ocurrió con la variable evolutiva, ésta categoría, al igual que la de *color de pegatina*, es la que mayormente se utiliza al categorizar de forma espontánea.

### *Género*

El uso del género como clave para categorizar se limita a 3 participantes del total de 72. Uno para cada nivel de *aculturación*. Ello representa tan sólo el 4.2%. Esta clave es la que menos relevancia tuvo al momento de categorizar las fotografías. Al parecer, las diferencias entre las niñas y niños fueron “invisibles” en el momento de categorizar las fotografías de forma similar a lo ocurrido con la variable evolutiva.

### *Edad*

La clave de edad es, de la misma manera, poco elegida como criterio para categorizar en todos los grupos de *aculturación*. Hacen uso de ella únicamente 4 participantes (5.6 % del total de la muestra), de los cuales 1 (3.7%) pertenece al grupo con un nivel de *aculturación* medio (13-14 meses) y 3 (10%) al grupo con un nivel de *aculturación* alto (25-36 meses).

### *Color de pegatina*

Recordemos que fue en el uso de esta clave donde encontramos diferencias estadísticamente significativas al analizar la variable evolutiva. Este no es el caso en la variable *aculturación*, no obstante, la clave de color de pegatina es a la que más se alude después de la étnica.

Un total de 21 participantes (29.2% del total) la utilizan para categorizar y la

frecuencia en su uso es bastante uniforme entre los grupos de aculturación según se aprecia en los porcentajes de la tabla 19. Del 33.3% del grupo de nivel de aculturación menor, el porcentaje disminuye levemente en el siguiente grupo (29.6%) y lo hace aún más en el grupo de más alto nivel de aculturación (26.7%).

#### *Otras*

El uso de claves creadas por los mismos participantes en esta tarea alcanzó el 19.4% del total de la muestra. Es decir, 14 de los 72 participantes decidieron categorizar siguiendo sus propias claves (algunos ejemplos de las cuales ya fueron mencionados en la tabla 4) sin que se apreciaran, sin embargo, diferencias significativas entre los distintos grupos de aculturación.

Así, sólo 5 participantes del grupo 1-12 meses (33.3%) usaron sus propias claves, en tanto que 14.8% del grupo 13-24 meses y 16.7% del grupo de 25-36 meses así lo hicieron.

De manera semejante a como habíamos observado en la variable evolutiva, las claves para categorizar más utilizadas de manera espontánea fueron las étnicas y las de color de pegatina.

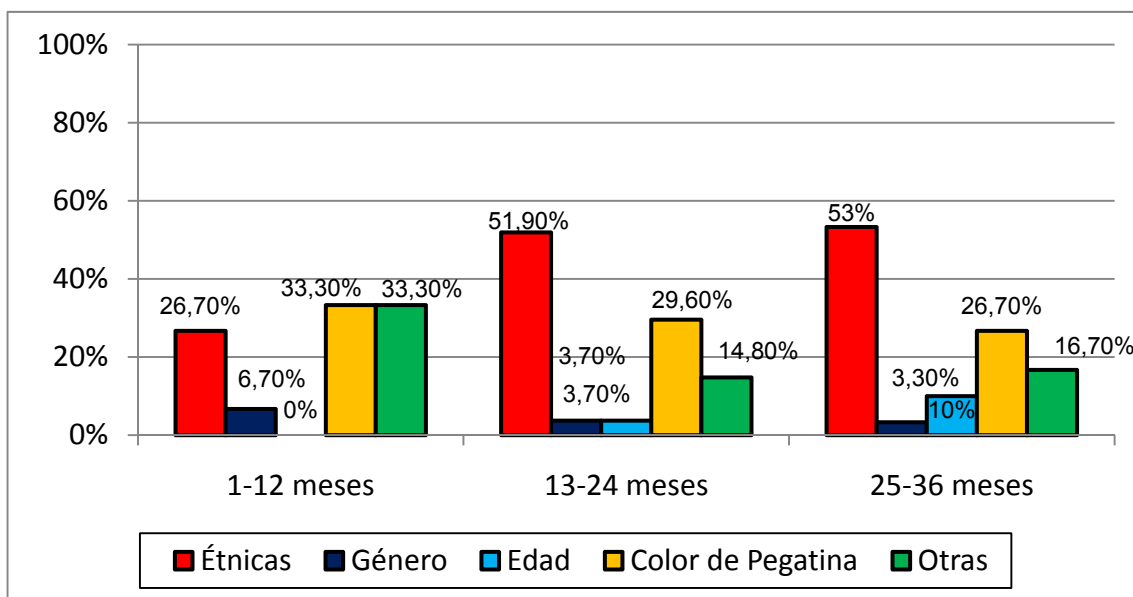
De hecho, el patrón ascendente que surgió en el caso de los grupos de edad, para las claves étnicas, se repite en los grupos de *aculturación*, en tanto que el patrón descendente que apreciamos en los grupos de edad para la clave color de pegatina, también aparece en los grupos de *aculturación* aunque en porcentajes más balanceados.

Así, entonces, vemos claramente que un mayor tiempo de estancia parece estar relacionado con una mayor adscripción de etiquetas étnicas y con un menor uso de las pegatinas de color como criterio para categorizar. En otras palabras, un posible efecto de la aculturación parece estar presente desde las primeras etapas de residencia en la cultura receptora en lo que se refiere al uso de conceptos étnicos para categorizar espontáneamente y esta tendencia aumenta con el tiempo de estancia.

En la gráfica 10 se advierte, en conjunto, la forma en que se eligieron las distintas claves en la tarea de categorización espontánea de fotografías. Como se puede apreciar, solamente en el uso de *claves étnicas* aparecen diferencias notorias entre los distintos niveles de aculturación.

Gráfica 10.

Elección espontánea de claves para categorizar fotografías. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría.



### 5.2.2.1. *Contrasugerencia y recategorización*

Ya en el análisis de la variable evolutiva ejemplificamos algunos de los argumentos empleados para justificar el uso de las distintas claves para categorizar. Si el lector así lo desea, puede regresar a la parte final del apartado 5.1.2. donde se recoge el contenido de dichos argumentos. Asimismo, recordemos que una vez completada la tarea de categorización espontánea, el entrevistador empleó la técnica de *contrasugerencia* para que el participante tuviera la opción de recategorizar las fotografías, si así lo deseaba, siguiendo un criterio distinto. Brevemente recordemos que en la *contrasugerencia* el entrevistador utilizaba una clave distinta a la que el participante había empleado espontáneamente. De tal forma que, si este

había utilizado la clave étnica en la categorización espontánea, le presentaba cualquiera de las otras tres claves posibles y viceversa: se sugería el uso de la clave étnica si el entrevistado había utilizado una clave distinta a ésta.

Como hemos señalado ya en varias ocasiones, en nuestro trabajo nos interesa estudiar cómo se van desarrollando los conceptos étnicos. Ya anteriormente hemos enfocado nuestro análisis desde la perspectiva de los grupos de edad. A continuación analizaremos la frecuencia y porcentaje de respuestas que aluden al uso de claves y justificaciones étnicas desde la perspectiva de los grupos de *aculturación*. Es decir, hasta qué punto el tiempo de estancia en el país receptor está relacionado con el uso de claves y justificaciones étnicas para recategorizar las fotografías. En la tabla 20 se representa lo anterior.

Tabla 20.

*Distribución de respuestas del uso de claves y justificaciones étnicas en la recategorización de fotografías. Frecuencia y porcentaje por categoría y nivel de aculturación*

<b><u>Meses de residencia</u></b>	<b><u>Uso de claves étnicas</u></b>		<b><u>Uso de justificaciones étnicas</u></b>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1-12 (n=15)	12	80%	10	66.7%
13-24 (n=27)	20	74.1%	15	55.6%
25-36 (n= 30)	20	66.7%	18	60%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>72.2%</b>	<b>43</b>	<b>59.7%</b>

#### *Uso de claves étnicas*

Es interesante observar los cambios que se dan tanto en cada grupo de *aculturación*, como en todos ellos en conjunto. En los 3 niveles de *aculturación*

se advierte un aumento en el porcentaje de participantes que utilizan claves étnicas después de la contrasugerencia. El caso más notorio es el del nivel de *aculturación bajo* (1-12 meses), en el cual se pasó del 26.7% en el uso de claves étnicas de forma espontánea al 80% en la recategorización de las fotografías después de la contrasugerencia. Precisamente fue en este nivel de *aculturación* en donde los participantes, de manera mayoritaria, o bien mantuvieron las claves étnicas que espontáneamente habían utilizado en la categorización o cambiaron su opción después de la contrasugerencia. En el nivel de *aculturación medio* (13-24 meses) el porcentaje también aumentó del 51.9% al 74.1% después de la contrasugerencia y en el nivel de *aculturación alto* el aumento fue del 53% al 66.7%. Analizados en conjunto, advertimos un patrón claramente descendente entre los tres niveles de *aculturación*. Pese a que no existen diferencias estadísticamente significativas, si llama la atención el hecho de que a mayor tiempo de estancia en el país receptor parece disminuir el uso de claves étnicas para recategorizar las fotografías. Este patrón de respuestas es exactamente lo opuesto a lo que habíamos observado en el análisis de los grupos de edad, en donde, a mayor edad se apreciaba un mayor uso de claves étnicas en la recategorización. No obstante, el porcentaje en el uso de este tipo de claves después de la contrasugerencia es alto para cada nivel de *aculturación*. En cada caso, más de la mitad de los participantes decidieron cambiar, o conservar, sus claves para recategorizar.

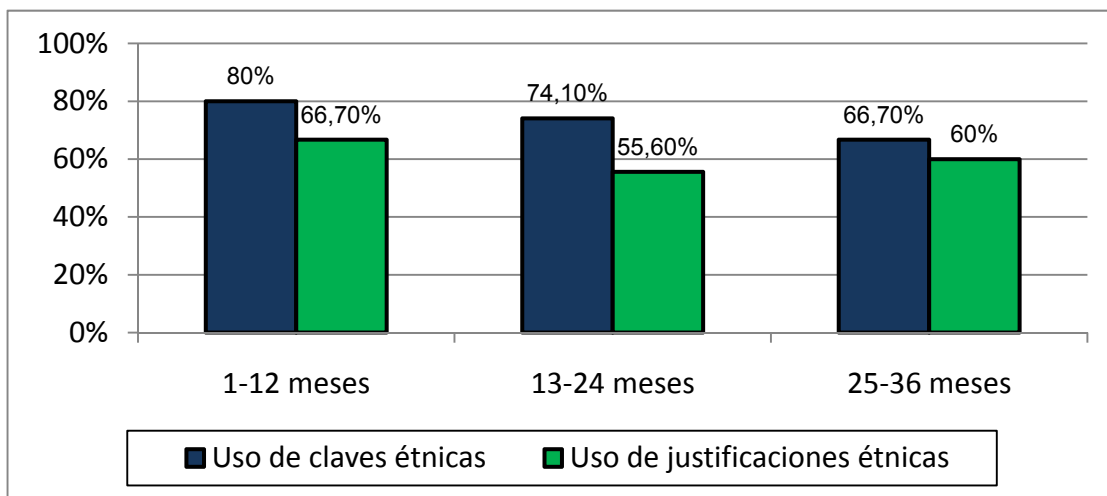
#### *Justificaciones étnicas*

Del total de 72 participantes, 43 de ellos (59.7%) utilizaron argumentos étnicos ya sea para justificar su recategorización o para mantener la categorización espontánea rechazando la contrasugerencia. De forma similar a como lo habíamos señalado en la variable evolutiva, en la tabla 20 se aprecia una discrepancia entre la frecuencia en el uso de claves y de justificaciones étnicas. Es decir, son más los participantes que usan claves étnicas que aquellos que justifican su elección con argumentos étnicos. Recordemos que hubo niños que, pese a que recategorizaban las fotos empleando claves étnicas (emparejando las fotos de los negros, los hispanos, los asiáticos y los blancos), expresaban justificaciones que apuntaban a otro tipo de argumentos (por ejemplo: *porque deben de ser una niña y un niño, son así como hermanos*).

Por otra parte, pese a que más de la mitad de participantes en cada grupo de *aculturación* expresa justificaciones étnicas, no se advierte algún patrón intergrupar en los porcentajes de respuesta. De hecho las diferencias porcentuales son mínimas. La gráfica 11 nos muestra lo anterior.

Gráfica 11.

Recategorizaciones y justificaciones étnicas. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



*¿Recategorizar o no? la presencia de la cultura en las justificaciones étnicas*

La decisión de recategorizar las fotografías haciendo uso de claves étnicas estuvo apoyada en gran parte en argumentos de carácter étnico. Sin embargo, ya antes mencionamos que algunos participantes expresaban otro tipo de justificaciones. En la siguiente parte presentaremos algunas justificaciones étnicas y analizaremos su contenido a la luz del nivel de *aculturación* de los participantes (expresado en meses de estancia dentro de los paréntesis):

Y (10) *“Están iguales de la cara y el pelo. Porque tienen el pelo café y la cara blanquita. Porque su cara está un poco roja”.*

Er (13) *“Este es café y éste también. Y estos son cafés y esos son chinos”.*

E (15) *“Porque esos dos son de color y estos dos no son de*



color” (se refiere al emparejamiento por color de la piel que ve en la nueva categorización).

B (15) *“Porque estaban iguales de la cara café. Del pelo se parecen igual. Ellos son blancos. Porque se parecen iguales”.*

N (26) *“En que éste tiene el mismo color que éste, los dos están morenitos, éstos parecen como chinos y ellos son normales”.*

L (27) *“Porque esta (17) es del mismo color de este (8). Color piel...”oscurito”. Mmm... como blanco, color piel. “Blanquito”. Porque tienen la piel igual todos”.*

El grupo de justificaciones que se muestra arriba pertenece a participantes del mismo grupo de edad (5-6 años) pero con diferente tiempo de estancia en el país receptor. Según se aprecia, no podemos hablar de que existan diferencias importantes en el tipo de argumentos que fundamentan las justificaciones. Más bien encontramos aspectos en común al margen del tiempo de estancia. Es decir, hay referencias a los distintos tonos de piel y en algún caso se alude al color de pelo y a la nacionalidad (*chinos*), pero no hay mucho más. A continuación presentamos algunos ejemplos de participantes de 7 y 8 años:

A (6) *“Es porque estos dos también son del mismo color y parecen hermanos. Y este también iría con este porque casi tienen el mismo color de pelo. Porque tienen los ojos chinitos. Que casi tienen el mismo color de pelo y casi tienen el color de piel”.*

B (12) *“Si porque ella las puso como en su...como deben...mm...chino y chino, mexicano con mexicano y morenito con morenito y...y blanco con blanco”.*

R (13) *“Porque ella ta’güera y ella también... Si, también. Ellos están morenitos y... porque se parecen de la cara...”*

L (13) *“Me fije en la cara porque dos son chinos y dos son*

*negros. Esta tiene la boca cerrada y está un poquito abierta”.*

J (14) *“Si porque veo que es mismo color, mismo color, y éste menos...porque, porque creo que tiene la cara de color rojo. De su cara. Porque aquí les dicen negros. Este tiene como color rosita en la cara y ésta tiene color crema brillante”.*

Ro (27) *“Estos tienen el pelo.....café. Estos se parecen de China. Y estos su cabeza es negra”*

Jo (36) *“Las acomode color con color. Este es negro, este es rojo, este es blanco. Oh, porque, yo creo que los puso juntos a estos dos porque parece que son chinos. Porque son del mismo color del pelo y de la cara y de la camisa”*

Y (36) *“Si, porque éstos dos están morenos, y éstos dos son chinos. Porque ella...puso los dos...éstos dos chinos. Estos dos morenos, estos dos su piel blanquita, y éstos dos tiene la piel como rojita”.*

De nueva cuenta, las diferencias en el contenido de las justificaciones no son muy notorias. Prácticamente en todos los niveles de la *aculturación* se expresan criterios étnicos referidos a la percepción de diferencias y similitudes en la apariencia ya sea que estas se refieran al color de piel o al color del pelo. Quizás lo llamativo sea que los participantes con mayor tiempo de estancia en el país comienzan a crear categorías más descriptivas. Veamos cual es la situación para los participantes que si bien son del mismo grupo de edad (9-10 años), su nivel de *aculturación* es distinto:

F (2) *“Como ellos se parecen, ellos también, en el parecido...y ellos también son del mismo...tienen la misma...cabello. Y ellos también son del mismo color”.*

Y (9) *“De la piel. Negritos. En su pelo, sus ojos, en la playera. Por la piel, por la playera y por la nariz. Se ve como si la tuvieran aplastada. Por la sonrisa, que están así...sonriendo igual. De la playera. Esto de aquí se le ve a ella y a él*

*también”.*

A (9) *“En el mismo rostro. En la misma cara. Porque el niño es chino y esta niña es china. Y estos se parecen iguales. Esta, es como la misma cara de esta en el color también. De Cuba”.*

D (13) *“Éstos dos porque son del color, y estos porque se ven como japoneses y estos mas morenitos y estos porque se ven “güeros”. Primero, por su “forma” de color, luego por la forma de su cara, de sus ojos, como si fueran japoneses y...los otros dos porque son morenitos pero no tanto. Unos de aquí, mm...y...se miran como si ellos fueran más chiquitos”.*

L (20) *“Unos porque son morenos. Estos porque están “chinitos”. Por el pelo y la piel. Están casi como en parejas”.*

E (20) *“Porque tiene la piel negra y tiene el pelo del color...la forma del pelo. Porque se parece que son de México. Por el color de la piel también. Porque yo creo que son de aquí, porque ellos tienen el color del cabello como...”güerito”. Ellos son de China. Por los ojos y el rostro los conozco que son de China”.*

Al (27) *“En el...que, éstos, los, los ojos porque los tienen diferentes que los de aquí. Que los de un chino, tiene los ojos chiquititos. Y también color de pelo. Él como lo tiene como... (Incomprensible). Lo tienen éstos bien negro y amarillo. Y éstos lo tienen negro”.*

R (27) *“Porque de la cara de morenitos y de aquí gorditos. Y de aquí del mismo pelo y como que se miran igual y estos que tienen como...que están...riéndose. Po´s negro y negro. Como color...amarillo, “güero”. Como se miran y casi de los mismos ojos...del color”.*

C (27) *Como eran, porque esos niños tienen el mismo pelo. Y son como del mismo estado. Como estos son “chinos” y estos*

son “hispanos”, y estos son “bolillos” y estos son como de África.

Cr (32) “Porque ellos son casi... ¿son chinos? Tienen los ojos así como (hace ademán de estirárselos) Porque son de la misma raza. Porque casi se ve que son del mismo país o podrán ser hermanos”.

Los participantes de mayor edad sin duda proporcionan más elementos conceptuales que explican la diversidad étnica. No obstante, la diferencia respecto al nivel de *aculturación* es, nuevamente, poco notoria. Los diminutivos como “*negrito*”, “*chinito*” o “*güerito*”, que encontramos entre los argumentos de los niños con menos tiempo de residir en el país receptor, son propios de su cultura de origen. Al menos entre los participantes mexicanos como es el caso de la mayoría de nuestra muestra. Esto contrasta con términos como “*hispanos*”, “*bolillos*” o “*africanos*” que encontramos en el discurso de algunos participantes con mayor tiempo de residencia. Conceptos que claramente pertenecen a la cultura receptora. Asimismo, se observa una tendencia creciente a referir el origen nacional y aparece el concepto de *raza* en uno de los participantes con mayor tiempo de estancia en el país receptor.

#### *Conclusiones parciales*

1. La categorización espontánea de las fotografías muestra que los conceptos étnicos están presentes en los participantes desde los primeros meses de llegada al país receptor y tienden a aumentar con el paso el tiempo.
2. El uso de otras claves como edad, género y color de pegatina se mantienen relativamente estables con el tiempo. De hecho, igual que lo habíamos señalado en la variable evolutiva, tanto las claves de género como de edad son virtualmente ignoradas al margen del nivel de *aculturación*. Los participantes parecen “ver” más la diversidad de colores (ya sea de piel o de pegatina) que otro tipo de clave para categorizar espontáneamente.

3. Por otra parte, no podemos soslayar el notable incremento en el uso de las claves étnicas en la recategorización de las fotografías en el caso de los participantes con menor tiempo de residir en el país receptor. Hasta qué punto esto refleja una situación de *deseabilidad social* es algo que no nos es posible conocer dentro de los alcances de este trabajo. Otra posibilidad sería que el participante “recién llegado” al país, al no estar suficientemente instrumentado conceptualmente en la nueva cultura, atribuya un mayor saber y autoridad al hipotético sujeto utilizado en la contrasugerencia, quien *sí parece saber* cómo deben acomodarse las fotografías.
4. En el caso de las justificaciones étnicas de esta tarea, no son tan evidentes las diferencias según el nivel de *aculturación*. Quizá porque la categorización de fotos es una tarea más descriptiva que la de auto-identificación. Es decir, se trata de una tarea *externa* al participante en el sentido que este no se encuentra implicado en la misma (como en la auto-identificación). Recordemos ahora que la categorización espontánea antecede a la segunda tarea de auto-identificación del autorretrato. Tal vez para el participante sencillamente trata de organizar una serie de estímulos visuales haciendo uso del conocimiento étnico que muy probablemente ya trae de su cultura de origen. Conocimiento que, si bien no deriva de su contacto directo con distintos grupos étnicos (puesto que, salvo en el caso de algunos participantes de Honduras y de Cuba, la diversidad étnica en países como México no es tan evidente), quizás sea el producto del aprendizaje indirecto a través de los medios de comunicación.
5. No obstante, aunque de forma limitada, se aprecian ciertas diferencias entre el uso de algunos términos que son propios de la cultura de origen y aquellos que han sido aprendidos en la nueva cultura en función nivel de *aculturación*.

### **5.2.3. Etiquetas**

El procedimiento que se siguió para el análisis de esta tarea es similar al

que se llevó a cabo con la variable evolutiva. En el caso de la variable *aculturación*, desde luego, los participantes fueron agrupados según su tiempo de estancia en el país receptor, según se ha venido señalando.

En cuanto a las categorías resultantes del análisis de las respuestas de los participantes, estamos tomando las mismas que se exponen en la tabla 7 con una salvedad: en el caso del análisis de la variable *aculturación* dividimos la categoría *etiquetas étnicas* en las subcategorías *cultura dominante*, *cultura de origen* y *grupo nacional*. La decisión de hacer lo anterior se basó en nuestro interés por conocer hasta qué punto los participantes en nuestro estudio (inmigrantes todos) estaban utilizando términos relacionados con la cultura de la que provenían, o bien aquellos de uso común en la cultura receptora. Esto se constituyó en un indicador del proceso de aculturación en este apartado. Referimos al lector a la tabla 7 ya mencionada para una descripción de estas subcategorías. Pero antes de exponer los resultados para cada una de estas sub-categorías en los diversos niveles de *aculturación*, presentaremos, de forma similar a como lo hicimos con la variable evolutiva, un recuento, *grosso modo*, de la frecuencia y porcentaje con la que los participantes utilizaron, o no, etiquetas de tipo étnico para nombrar a los niños de las fotografías.

Tabla 21.

*Adscripción de etiquetas étnicas y no étnicas de forma conjunta. Frecuencia y porcentaje por nivel de aculturación y categoría.*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Etiquetas étnicas</u>		<u>Etiquetas no étnicas</u>		<u>Total</u>
	N	%	N	%	N/ %
1-12 (n=15)	37	61.66%	23	38.33%	60 (100%)
13-24 (n=27)	85	78.70%	23	21.29%	108 (100%)
25-36 (n=30)	101	84.16%	19	15.83%	120 (100%)
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>74.84%</b>	<b>65</b>	<b>25.15%</b>	<b>288 (100%)</b>

Como se advierte en la tabla 21, el uso de *etiquetas étnicas* es bastante más frecuente que las *no étnicas*. De un total de 288 posibles adscripciones, 223

(74.84%) etiquetas son de tipo étnico ya sea que se refieran a la *cultura de origen*, a la *cultura receptora* o al *origen nacional* de los niños representados en las fotografías. Recordemos que las etiquetas *no étnicas* se referían a la adscripción de nombres propios (por ejemplo “Rosa”) o a características físicas no necesariamente vinculadas a la etnicidad (por ejemplo “gordito”).

Independientemente del nivel de *aculturación*, el uso de etiquetas étnicas es numeroso. Así, los participantes con un menor tiempo de residencia las utilizan en un 61.66% de los casos y, posteriormente, se observa un patrón ascendente en su uso conforme el tiempo de residencia aumenta. De manera que, en el grupo de 13-24 meses el porcentaje sube a 78.70% y en el de 25-36 meses se sitúa en 84.16%. Recordemos, sin embargo, que hasta aquí estamos analizando la frecuencia y porcentaje de la adscripción de etiquetas en general y no a los participantes. Como hemos indicado en el análisis de la variable evolutiva, un mismo participante podía haber adscrito tanto etiquetas *étnicas* como *no étnicas* a las 4 distintas fotografías.

Puesto que en la variable *aculturación* nos interesa conocer el referente cultural de los términos adscritos, a continuación desglosaremos las etiquetas étnicas en las sub-categorías antes mencionadas. Además, ya que nos interesaba conocer la interacción entre la variable *aculturación* y la adscripción de las etiquetas para los distintos grupos étnicos, hemos realizado un análisis de cada uno de ellos. Iniciaremos con la descripción de la frecuencia y porcentaje de respuestas por grupo étnico, para después analizar la posible relación estadística entre dichas variables.

### **5.2.3.1. Fotografía de los niños asiáticos**

En la tabla 22 se puede observar cómo se distribuyeron las respuestas de los participantes para nombrar a los niños asiáticos. La numerosa adscripción de la etiqueta que alude al origen nacional llama la atención de inmediato, así como la completa omisión de etiquetas propias de la cultura de origen y de la que hemos denominado receptora.

Tabla 22.

*Aculturación. Etiquetas para las fotos de los niños asiáticos*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Cultura dominante</u>		<u>Cultura de origen</u>		<u>Grupo Nacional</u>		<u>Otras</u>		<u>Total</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-12 (n=15)	0	0%	0	0%	10	66.7%	5	33.3%	15	100%
13-24(n=27)	0	0%	0	0%	20	74.1%	7	25.9%	27	100%
25-36(n=30)	0	0%	0	0%	28	93.3%	2	6.7%	30	100%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>58</b>	<b>80.6%</b>	<b>14</b>	<b>19.4</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

*Culturas dominante y de origen*

Ninguno de los participantes adscribió etiquetas ni de la cultura receptora ni alguna que pudiera referirse a la cultura de origen.

*Grupo nacional*

Un total de 58 participantes (80.6%) expresan etiquetas que aluden al *grupo nacional* de los niños asiáticos. Al comparar el curso de las respuestas entre los distintos grupos de *aculturación* advertimos un patrón porcentual ascendente, de forma que en el grupo de 1-12 meses, el 66.7% de los participantes adscriben esta etiqueta, en tanto que 74.1% lo hacen en el siguiente grupo (13-24 meses) y casi la totalidad de los del grupo 25-36 meses así lo hacen (93.3%).

La prueba T revela diferencias estadísticamente significativas  $t(70) = -2.39$ ,  $p = .004$ ). Es decir, la media de meses de estancia de los participantes que adscriben la etiqueta *grupo nacional* es superior ( $M = 20.60$ ,  $DT = 9.18$ ) a la media de meses de estancia de aquellos que no lo hacen ( $M = 14.43$ ,  $DT =$



5.81).

#### *Otras*

Del total de la muestra, 14 participantes (19.4%) adscriben etiquetas categorizadas como *otras*. Es en el grupo de menor estancia donde se observa el porcentaje mayor (33.3%), el cual va disminuyendo en los grupos siguientes, de forma que en el grupo de 13-14 meses baja a 25.9% y en el de 25-36 meses lo hace aún más (6.7%).

De acuerdo con la prueba T, dichas diferencias son estadísticamente significativas  $t(70) = 4.04, p = .000$ . De esta manera, la media de meses de estancia de los participantes que adscribieron etiquetas categorizadas como *otras* es inferior ( $M = 81.29, DT = 17.28$ ) a la media de meses de estancia de aquellos que no lo hacen ( $M = 106.60, DT = 21.75$ ).

En la gráfica 12 se puede apreciar la adscripción de etiquetas para los niños asiáticos de forma conjunta y para cada grupo de aculturación. Como se advierte claramente, las etiquetas relativas al origen nacional presupuesto son expresadas mayoritariamente en todos los grupos de *aculturación* de manera creciente. Es decir, el mayor tiempo de estancia en el país receptor refleja un mayor uso de la etiqueta que refiere el país de origen de los niños asiáticos.

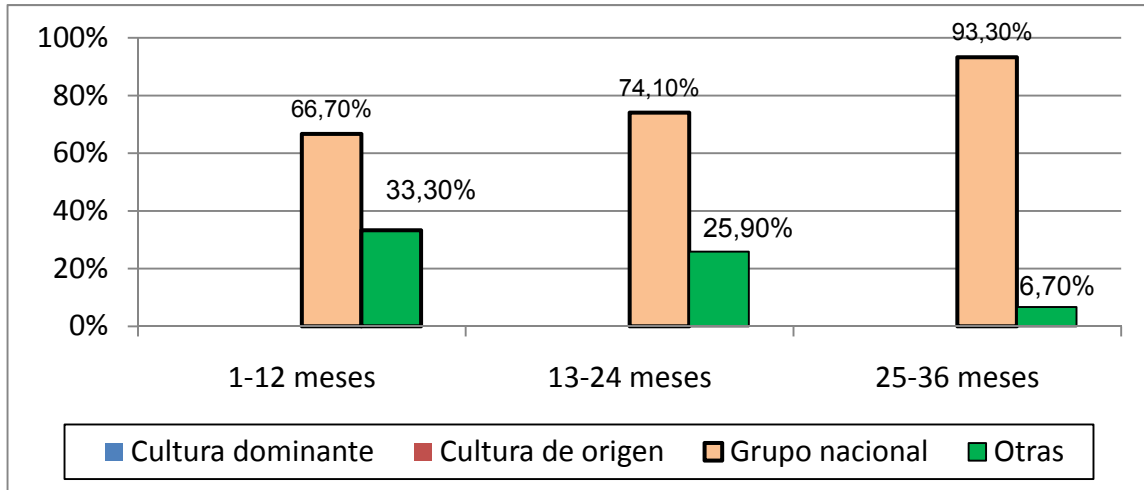
Hay que señalar, sin embargo, que la etiqueta utilizada con mayor frecuencia fue *chino* o *china*, lo cual representa un estereotipo bastante común para personas que comparten los rasgos étnicos representados en las fotografías de los niños que hemos denominado *asiáticos*.

Dicho estereotipo existe sin duda en la cultura de origen. Sin embargo, llama la atención que el 33.3% de los niños con un nivel de *aculturación* más bajo decide emplear otros términos, en lugar de *chinos*, para nombrar a los niños asiáticos.

Lo anterior contrasta lo que antes habíamos encontrado, en la variable evolutiva, en el caso de los participantes más pequeños. Esto es, la dificultad para etiquetar las fotografías de los niños asiáticos parece relacionarse con la edad más no con el nivel de aculturación.

Gráfica 12.

*Adscripción de etiquetas para las fotos de los niños asiáticos. Porcentaje por nivel de aculturación y categoría*



*Etiquetas para nombrar a los asiáticos: todos los chinos son iguales*

La etiqueta que mayoritariamente fue adscrita a las fotografías de los niños asiáticos fue la de *chinos* y *chinas*. Eventualmente se utilizó *japonesa* o *japonés*, pero la referencia que a través de todos los grupos de *aculturación* se usó para nombrar a este grupo de fotos, dentro de la categoría *grupo nacional*, estaba relacionada con ese país asiático. Entre las etiquetas categorizadas como *otras* encontramos las siguientes:

- |                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| C (9) <i>niña</i>    | D (9) <i>Isabel</i>        |
| Y (10) <i>bebé</i>   | B (13) <i>güeros</i>       |
| A (14) <i>Andrés</i> | Ci (15) <i>inteligente</i> |
| B (15) <i>roja</i>   | E (15) <i>blanco</i>       |
| L (27) <i>torito</i> | R (27) <i>gorditas</i>     |

### **5.2.3.2. Fotografía de los niños negros**

Para el caso de las fotografías de los niños negros, las respuestas ofrecidas por los participantes fueron más precisas y menos dubitativas. Según se

advierte en la tabla 23, hubo adscripciones en todas las categorías de respuesta de forma más o menos balanceada.

Tabla 23.

*Aculturación. Etiquetas para las fotos de los niños negros*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Cultura dominante</u>		<u>Cultura de origen</u>		<u>Grupo Nacional</u>		<u>Otras</u>		<u>Total</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-12 (n=15)	6	40%	1	6.7%	4	26.7%	4	26.7%	15	100%
13-24 (n=27)	8	29.6%	8	29.6%	6	22.2%	5	18.5%	27	100%
25-36 (n=30)	15	50%	6	20%	7	23.3%	2	6.7%	30	100%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>40.3%</b>	<b>15</b>	<b>20.8%</b>	<b>17</b>	<b>23.6%</b>	<b>11</b>	<b>15.3</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

*Cultura dominante*

Un total de 29 participantes (40.3%) eligieron etiquetas que hemos denominado como pertenecientes a la *cultura dominante*, es decir la receptora. Típicamente, los participantes emplearon el término *negro* y, con mucha menor frecuencia, *afroamericano*. De entre ellos, en el grupo de 1-12 meses este tipo de adscripciones alcanzan el 40%, el porcentaje disminuye en el siguiente nivel de *aculturación* (29.6%) y alcanza su nivel más alto (50%) en el grupo de 23-36 meses, donde la mitad de los participantes adscriben esta clase de etiquetas. Las diferencias no son estadísticamente significativas.

*Cultura de origen*

Las etiquetas relacionadas con la cultura de la cual provienen los participantes alcanzó únicamente el 20.8% del total de participantes (n=72), siendo en el grupo de menor *aculturación* (1-12 meses) donde aparece el

porcentaje más bajo (6.7%), mientras que en el grupo siguiente (13-24 meses) tal porcentaje aumenta a 29.6%, para disminuir después en el grupo de 24-36 meses (20%). No hay patrón definido en las respuestas de los participantes en esta categoría ni las diferencias son estadísticamente significativas.

#### *Grupo nacional*

La alusión al país de origen de los niños negros representó el 23.6% del total de nuestra muestra ya que 17 participantes expresan este tipo de etiquetas. De nuevo, no se advierte un patrón claro en las respuestas ya que si bien observamos un 26.7% en el grupo de menor *aculturación*, en el siguiente grupo (13-24 meses) hay una ligera disminución (22.2%). Sin embargo, el porcentaje sube de nueva cuenta en el grupo con un mayor nivel de *aculturación* (23.3%).

#### *Otras*

Tan solo 11 participantes de la muestra (15.3%) manifiestan estas etiquetas. Aquí sí que se observa un patrón descendente en las respuestas. En el grupo de 1-12 meses se llega al 26.7%, el porcentaje disminuye a 18.5% en el siguiente grupo (13-24 meses) y continúa haciéndolo en el grupo de mayor *aculturación* (6.7%).

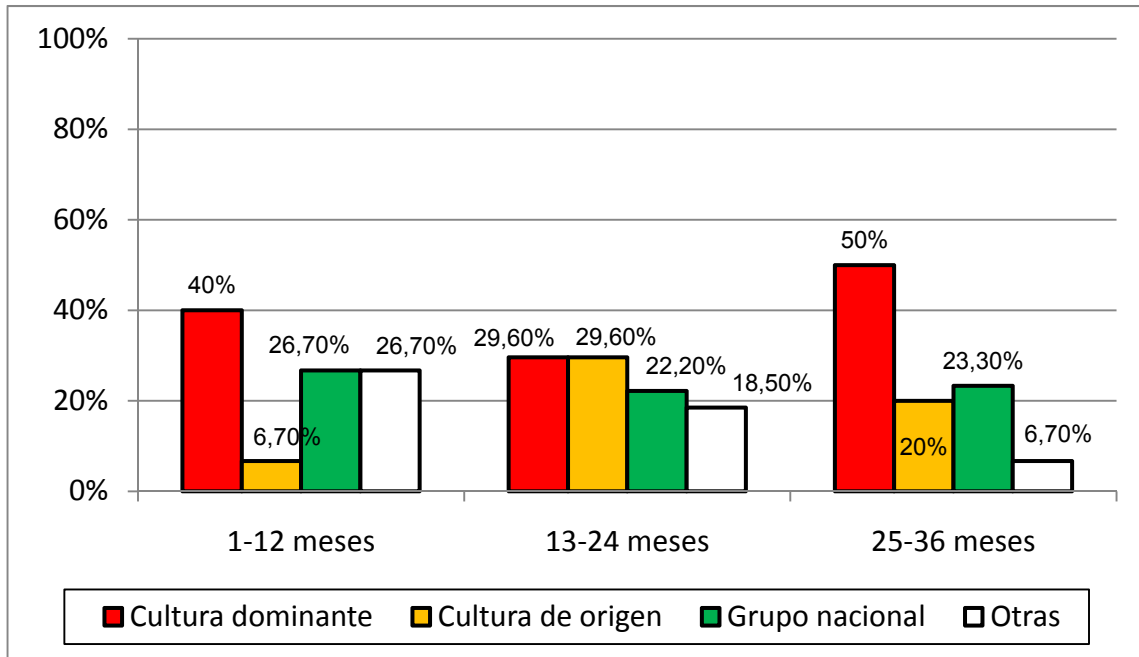
En la gráfica 13 se advierte de forma conjunta la distribución de las etiquetas referidas a los niños negros a lo largo de todas las categorías para cada grupo de *aculturación*. Como se puede advertir, las etiquetas relacionadas con la cultura dominante son expresadas frecuentemente en todos los grupos al margen de su tiempo de estancia en esta.

Cabe señalar que, en la mayoría de los casos, el término empleado era *negro* o *negra* y con mucha menor frecuencia *afroamericano* o *afroamericana*, cuyo uso, en años relativamente recientes, se ha promovido (aunque con frecuencia las mismas personas pertenecientes a este grupo étnico rara vez lo emplean para referirse a sí mismos). Observamos que es en el grupo con mayor nivel de *aculturación* donde más frecuentemente se utiliza la etiqueta asociada con el país receptor. La etiqueta relacionada con el *origen nacional* presupuesto

también es referida ampliamente según se aprecia en la gráfica 13.

*Gráfica 13.*

Adscripción de etiquetas para las fotos de los niños negros. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



**Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Cultura dominante*:**

C (9) <i>negras</i>	H (12) <i>negros</i>
J (33) <i>afroamericanos</i>	E (15) <i>de color</i>

**Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Cultura de origen*:**

B (13) <i>morenos</i>	Er (13) <i>cafeses</i>	Jo (14) <i>mollito</i>
D(14) <i>poquito negrita</i>	B (15) <i>café</i>	G (15) <i>morena</i>

**Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Grupo nacional*:**

A (6) <i>costarricenseña</i>	Ax (9) <i>cubanos</i>	Br (12) <i>mexicana</i>
Ju (14) <i>india</i>	N (14) <i>francesa</i>	Je (18) <i>americano</i>
Es (26) <i>australiana</i>	Ca (27) <i>africanos</i>	

**Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Otras*:**

Di (9) <i>Bayita</i>	Y (10) <i>niña</i>	Jn (11) <i>niño grande</i>
R (13) <i>la de pelo cortito</i>	Ci (15) <i>bonita</i>	Ru (27) <i>flaquitas</i>

### 5.2.3.3. Fotografías de los niños hispanos

En el análisis de la variable evolutiva apuntábamos como hecho llamativo, el que un gran número de participantes adscribían a las fotografías de los niños hispanos etiquetas que no hacían alusión a rasgos étnicos. Aventurábamos que quizás los participantes se enfrentaban a la tarea de etiquetarse ellos mismos. Esta dificultad era más patente en los participantes más pequeños quienes expresaban, generalmente, etiquetas categorizadas como *otras* (por ejemplo: *risueños, feliz, normal, bella, etc.*). Esta tendencia cambiaba con la edad en el sentido de que a mayor edad se observaba una mayor adscripción de etiquetas étnicas. Por ello, la tarea de etiquetación de los niños hispanos está íntimamente ligada a la tarea de autoidentificación, al menos desde una perspectiva evolutiva. Nos referiremos a ello en nuestras conclusiones generales. Pero, ¿qué pasa cuando analizamos esta variable desde la perspectiva del tiempo de residencia en el país receptor?, ¿hasta qué punto el proceso de aculturación implica el aprender y aprehender una etiqueta que describe al grupo étnico propio? La tabla 24 nos muestra la frecuencia y porcentajes de respuesta respecto a las fotos de los niños hispanos.

Tabla 24.

*Aculturación. Etiquetas para las fotos de los niños hispanos*

Meses de residencia	Cultura dominante		Cultura de origen		Grupo Nacional		Otras		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-12(n=15)	0	0%	2	13.3%	5	33.3%	8	53.3%	15	100%
13-24 (n=27)	0	0%	2	7.4%	12	44.4%	13	48.1%	27	100%
25-36 (n=30)	1	3.3%	1	3.3%	14	46.7%	14	46.7%	30	100%
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1.4%</b>	<b>5</b>	<b>6.9%</b>	<b>31</b>	<b>43.1%</b>	<b>35</b>	<b>48.6%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

### *Cultura dominante*

La adscripción de etiquetas propias de la cultura receptora (*hispano, latino, spic, beaner*) únicamente se limita a un participante (1.4% de la muestra) perteneciente al grupo de 25-36 meses.

### *Cultura de origen*

Este tipo de etiquetas es expresado sólo por 5 participantes (6.9%). De entre ellos, 2 (13.3%) son del grupo de 1-12 meses, 2 más (7.4%) del grupo de 13-24 meses y 1 (3,3%) del de 25-36 meses.

### *Grupo nacional*

Este tipo de etiquetas es adscrito por un total de 31 participantes (43.1%). Se aprecia un leve patrón ascendente en las respuestas a través de los diversos grupos de *aculturación*. En el grupo de 1-12 meses solamente 5 participantes (33.3%) expresan etiquetas que aluden al origen nacional, en tanto que 12 participantes del grupo de 13-24 meses (44.4%) así lo hacen y la frecuencia aumenta a 14 (46.7%) en el grupo de mayor aculturación (25-36 meses).

### *Otras*

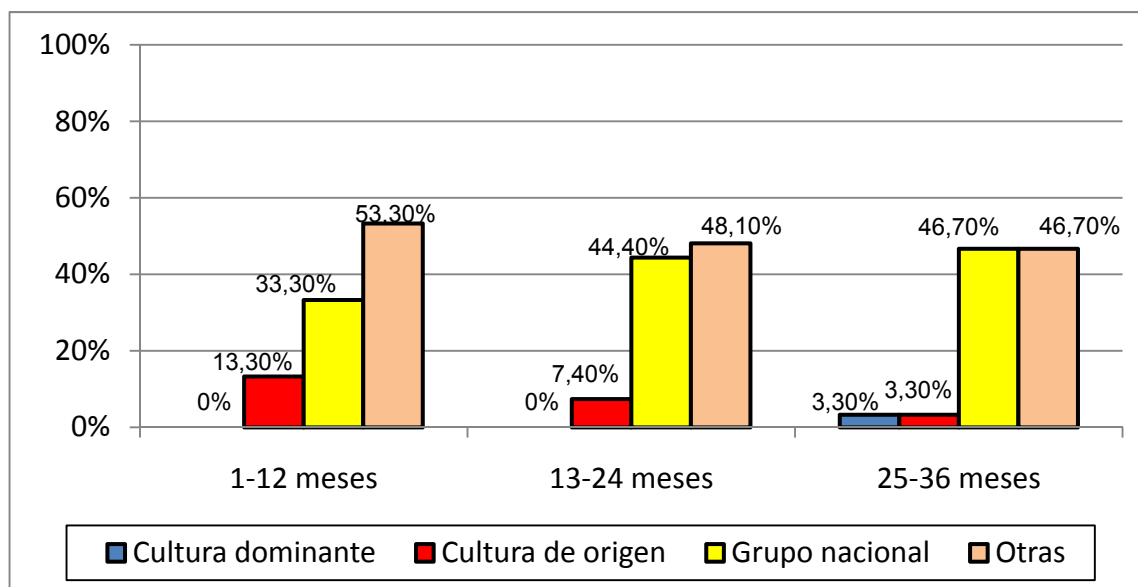
Cerca de la mitad de todos los participantes (48.1%) decidieron utilizar etiquetas que hemos categorizado como *Otras*. La gama de respuestas fue lo bastante amplia como para crear nuevas categorías.

Además, nuestro interés se enfocó en la adscripción, o no, de etiquetas étnicas, por ello, no profundizamos demasiado en el análisis de este tipo de etiquetas. La diferencia porcentual entre los grupos de *aculturación* es mínima, aunque se advierte un ligero patrón descendente que va del 53.3% en el grupo de 1-12 meses al 48.1% en el siguiente grupo y se reduce al 46.7% en el grupo de 25-36 meses.

La gráfica 14 nos ofrece una perspectiva general de la adscripción de etiquetas para este particular grupo étnico.

Gráfica 14.

Adscripción de etiquetas para las fotos de los niños hispanos. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



Ejemplo de etiqueta categorizada como *Cultura dominante*:

L (15) *Mexicoamericana*

Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Cultura de origen*:

R (13) *morena*

M (15) *güerita*

L (20) *poco morena*

A (32) *mojados*

Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Grupo nacional*:

Ax (9) *veracruzano*

V (14) *mexicana*

J (14) *Ecuador*

N (14) *española*

Ru (26) *americana*

S (26) *hondureña*

Lu (26) *mecsicanos*

Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Otras*:

E (15) *rosado*

Er (13) *niños*



Jo (14) <i>pumas</i>	Jn (11) <i>bebito</i>
H (12) <i>gris</i>	C (9) <i>cafecita</i>
Y (10) <i>hola</i>	Ci (15) <i>bella</i>
L (27) <i>caballito</i>	A (14) <i>grande</i>
Al (26) <i>cachetoncito</i>	T (18) <i>fea</i>

#### 5.2.3.4. Fotografías de los niños blancos

Las fotografías de los blancos sigue un patrón similar al de los negros. El total de las adscripciones están distribuidas de forma más o menos balanceada en las 4 distintas categorías. De igual manera como ocurrió con las fotos de los negros, las de los blancos suscitaron respuestas rápidas y precisas. Esto se observó en todos los niveles de *aculturación* sin excepción. Es decir, los participantes parecían tener muy claro *como se les decía* a los niños que representaban el grupo de blancos. No obstante, llama la atención que a mayor tiempo de estancia en la cultura receptora, aparece un mayor uso de etiquetas relacionadas con la cultura de origen. En la tabla 25 se observa la distribución de respuestas para este grupo étnico.

Tabla 25.

*Aculturación. Etiquetas para las fotos de los niños blancos*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Cultura dominante</u>		<u>Cultura de origen</u>		<u>Grupo Nacional</u>		<u>Otras</u>		<u>Total</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-12 (n=15)	2	13.3%	6	40%	1	6.7%	6	40%	15	100%
13-24(n=27)	6	22.2%	9	33.3%	7	25.9%	5	18.5%	27	100%
25-36(n=30)	3	10%	17	56.7%	2	6.7%	8	26.7%	30	100%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>15.3%</b>	<b>32</b>	<b>44.4%</b>	<b>10</b>	<b>13.9%</b>	<b>19</b>	<b>26.4%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

### *Cultura dominante*

Un total de 11 participantes (15.3%) eligen este tipo de etiquetas para nombrar las fotos de los blancos. Como se aprecia en la tabla 25, el grupo de *aculturación* que adscribe más etiquetas en esta categoría es el de 13-24 meses (22.2%), en tanto que en el grupo previo (1-12 meses) solo 2 participantes (13.3%) lo hacen mientras que en el de 25-36 meses 3 participantes (10%) eligen etiquetas categorizadas como *cultura dominante*.

### *Cultura de origen*

Esta categoría es la que recibe el mayor número de adscripciones. Casi la mitad de los participantes (44.4%) expresan esta clase de etiquetas de manera espontánea. De entre ellos, en el grupo de menor *aculturación* se alcanza un porcentaje del 40%. Por su parte, en el grupo de 13-24 meses el porcentaje disminuye al 33.3%. No obstante, es en el siguiente grupo de *aculturación* (25-36 meses) donde se alcanza el porcentaje más alto de adscripciones (53.7%). No se aprecia un patrón definido en las respuestas ni las diferencias son estadísticamente significativas.

### *Grupo nacional*

Las referencias al origen nacional de los niños de las fotografías alcanzan el 13.9% del total de la muestra, ya que son 10 los participantes eligen este tipo de etiquetas. Solamente 1 participante (6.7%) del nivel de *aculturación menor* así lo hace, en tanto que 7 (25.9%) del grupo 13-24 meses adscriben esta clase de etiquetas. No obstante, el porcentaje baja al 6.7% en el último grupo ya que solo 2 participantes usan el origen nacional para nombrar a los niños blancos.

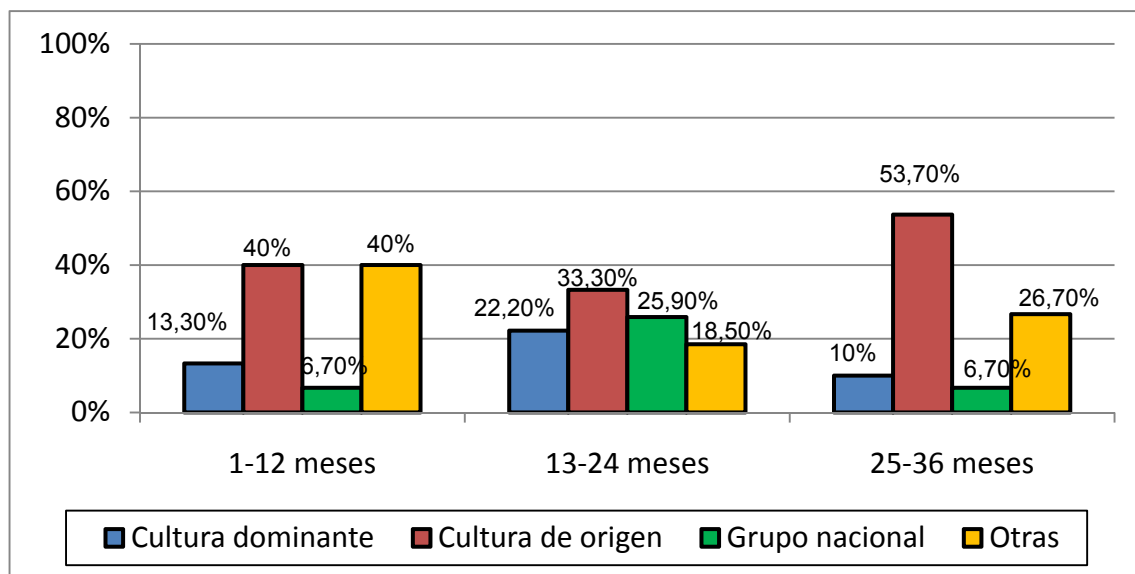
### *Otras*

Esta es la segunda categoría con el mayor número de adscripciones puesto que 19 participantes (26.4%) de la muestra señalan etiquetas que son incluidas aquí. Tampoco observamos un patrón de respuestas claro ya que si bien en el grupo de 1-12 meses las adscripciones llegan al 40%, en el siguiente (13-24 meses) disminuyen hasta el 18.5% y en el de mayor nivel de *aculturación* (24-36 meses) aumentan a 26.7%.

La gráfica 15 proporciona un panorama general de las respuestas para todas las categorías según los distintos grupos de *aculturación*. Claramente, las etiquetas relacionadas con la cultura de origen (*gringos, güeros*) predominan en todos los grupos de *aculturación* (con excepción del grupo de 1-12 meses en donde estas etiquetas se equiparan con la categoría *otras*). De forma interesante, según advertimos en la gráfica 15, a mayor tiempo de estancia ocurre un uso mayor de este tipo de etiquetas y un uso menor de la etiqueta asociada a la cultura receptora (*blanco*). Es decir, no solo hay una persistencia en el uso de etiquetas ya utilizadas en el país de origen de los niños participantes, sino que, de hecho, hay un incremento en su uso conforme la estadía en el nuevo país aumenta.

Gráfica 15.

Adscripción de etiquetas para las fotos de los niños blancos. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Cultura dominante*:

H (12) *blanco*

L (15) *americanas*

E (15) *un poco blanco*

F (27) *americano*

Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Cultura de origen*:

V (14) *bolillita*

M (15) *güerita*

N (17) *gringo*                      A (26) *mexicana güerita*

C (27) *bolillos*                      Le (27) *güeritos*

Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Grupo nacional*:

Lu (13) *brasileño*                      J (14) *Inglaterra*

A (24) *guatemalteca*                      Al (27) *de Estados Unidos*

Ejemplos de etiquetas categorizadas como *Otras*:

Ca (9) *niña*                      Jo (11) *niño pobre*

B (15) *roja*                      Ci (15) *cariño*

Ja (27) *hijo*                      Al (26) *manchas*

Br (13) *chatos*                      T (18) *bonita*

D (9) *Isi*                      Jt (33) *raro*

Y (9) *Rosa*                      G (35) *travieso*

### *Conclusiones parciales*

1. De forma general, la mayoría de participantes emplea etiquetas étnicas espontáneamente para nombrar a los niños de las fotografías. Ya sea que dichas etiquetas estén referidas a lo que hemos denominado *cultura dominante*, *cultura de origen* o *grupo nacional*, como sub-categorías de la categoría *etiquetas étnicas*, es evidente que un gran número de participantes basan sus adscripciones en su conocimiento étnico. Dicho conocimiento parece modificarse con el tiempo de residencia en la cultura receptora según se aprecia en el creciente porcentaje de participantes que usan conceptos étnicos. No obstante, como hemos visto, el indefinido patrón de respuestas respecto a cada grupo étnico no permite establecer conclusiones claras respecto al posible efecto que tiene la *aculturación* en el conocimiento étnico de los participantes. Al menos en lo que se refiere a la adscripción de etiquetas a la diversidad étnica. En

algunos casos, las adscripciones estaban claramente orientadas hacia el *grupo nacional* (asiáticos), hacia la *cultura dominante* (negros), hacia la *cultura de origen* (blancos) o se distribuían entre *grupo nacional* y *otras* (hispanos).

2. Probablemente para la mayoría de participantes el contacto directo con personas asiáticas había sido muy limitado en su país de procedencia. Por ello, es difícil hablar de una etiqueta propia de la *cultura de origen*. Asimismo, la etiqueta de la cultura receptora (asiáticos) no es de muy amplia difusión pese a los esfuerzos de las instituciones con las que los niños inmigrantes interactúan. Por otra parte, el conocimiento sobre este particular grupo humano, como ocurre con otros grupos humanos que comparten características fenotípicas, suele estar referido a determinadas zonas geográficas según el concepto de geografía genética propuesto por Cavalli-Sforza y Cavalli Sforza (1999) que ya hemos presentado. De esta forma, surgen nociones como “chino”, “mexicano” o “sudamericano” aunque dichas etiquetas no tengan mucho que ver con el origen verdadero de las personas.
3. Llama la atención la relativa facilidad con la que los participantes adscribieron etiquetas a las fotografías de los niños negros. Como vimos, un buen número de participantes utiliza las etiquetas propuestas por la cultura dominante (negro o afroamericano) con apenas un leve incremento relacionado con el tiempo de estancia. No obstante, también es importante observar el número de participantes que utilizaron conceptos de la cultura de procedencia. Aquí es preciso señalar que en México, país de origen de la mayoría de entrevistados, el término *negro* tiene una connotación peyorativa. Llamar a alguien *negro* puede considerarse ofensivo, de aquí que con frecuencia se usen términos como *moreno*, *de color* o el diminutivo *negrito*. Si bien nuestros datos no son estadísticamente significativos a este respecto, la tendencia de las respuestas parece sugerir un paulatino abandono de los conceptos usados en la cultura de procedencia a favor de la adopción de los términos que la nueva cultura propone.

4. En el caso de las fotos de los niños hispanos las adscripciones se concentran en las categorías *grupo nacional* y *otras*, siendo el término *mexicano* o *mexicana* los que más se adjudicaron, lo cual no es de sorprender dado el origen nacional de la mayoría de participantes. La alusión al origen nacional aumenta con el tiempo de residencia, como si el sentido de *ser mexicano* se reafirmara con el paso del tiempo en un país que no es el propio. Lo anterior coincide los datos que a este respecto encontramos en la tarea de la auto-identificación y el uso de justificaciones étnicas, en donde la mayoría de los participantes se identificaron con el grupo étnico propio. Además, también en ese caso se observó un patrón que relacionaba *aculturación* con la identificación con el grupo étnico propio y la expresión de justificaciones de carácter étnico. No podemos soslayar, sin embargo el creciente uso de las etiquetas categorizadas como *otras* al referirse a los niños hispanos. Quizá para los niños inmigrantes (que es el caso de nuestros participantes) adjudicar una etiqueta al grupo con el que mayormente se identifican es una tarea compleja. Ya antes apuntábamos que tal vez es más sencillo nombrar a otros que nombrarse a uno mismo. Además, no olvidemos la posibilidad de que para muchos de los participantes (quizás para todos) la identidad étnica comenzó a cobrar mayor trascendencia al llegar a la nueva cultura.
  
5. La adjudicación de etiquetas basadas en la cultura de procedencia para referirse a los niños blancos predomina en las respuestas de los niños y curiosamente aumenta levemente con el tiempo de residencia. El concepto de *gringos* o *güeros* es de amplia difusión en México y, por lo visto su uso persiste en la nueva cultura. No olvidemos que la gran mayoría de nuestros entrevistados viven en barrios eminentemente *latinos*, en donde el mundo de los *otros* (los *güeros*) puede seguir estando tan distante como lo estaba antes de inmigrar en el nuevo país. Lo que sí está claro es que el concepto de *gringo* se refiere absolutamente a las personas que presentan rasgos físicos como los de las fotos de los niños que hemos denominado blancos. De aquí que dicho concepto se refiera no a la nacionalidad sino a la apariencia. Es decir, *lo*

*gringo* se refiere a Estados Unidos, pero no cualquier persona, aunque haya nacido en ese país, recibe esa etiqueta. En otras palabras, un *gringo* sería un “americano de pura cepa” cualquier cosa que eso quiera decir.

#### **5.2.4. Preferencias y rechazos étnicos**

Como ya hemos señalado, en el análisis de la variable evolutiva, expresar preferencias y rechazos hacia los grupos involucra no sólo el conocimiento que el participante posee respecto a la diversidad étnica sino, también, asumir una actitud ante ella. En este apartado nos interesó estudiar el tipo de elecciones que los participantes efectuaban respecto a los distintos grupos étnicos y, además, el tipo de justificaciones que manifestaban ya sea para preferirles o rechazarles. El procedimiento de esta tarea ya se explicitó en la parte donde analizamos la variable evolutiva. De la misma forma, aquí retomamos las categorías de respuesta resultantes de dicho análisis. Invitamos al lector a regresar a la tabla 13 si lo considera necesario.

En el presente análisis estamos considerando no las diferencias evolutivas de los participantes, en términos de edad, sino las diferencias en cuanto a niveles de *aculturación*, que, como hemos venido indicando, estamos determinando en función de su estancia en meses en el país receptor. De modo similar a como lo hemos venido haciendo, los participantes han sido divididos en 3 grupos de aculturación: 1-12 meses, 13-24 meses y 25-36 meses.

Con objeto de simplificar el análisis de los datos, hemos decidido separar las preferencias de los rechazos a pesar de que son aspectos complementarios en este apartado. De esta forma, analizaremos primero las preferencias étnicas para después hacerlo con los rechazos. En ambos casos se analizarán además los argumentos con los que se justifican las elecciones efectuadas.

##### *Preferencias: elecciones*

La frecuencia y porcentaje de las respuestas para cada categoría dentro de las preferencias se muestran en la tabla 26. De manera similar a como lo hemos hecho antes, en este apartado hemos empleado el procedimiento de

tablas de contingencia y el estadístico Chi-cuadrado. Además hemos aplicado, cuando las variables lo permitían, la prueba T para comparar las medias de estancia en meses en función de las elecciones y las justificaciones de los participantes.

Tabla 26.

*Distribución de respuestas para la tarea de preferencias étnicas. Frecuencia y porcentaje por nivel de aculturación y categoría*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Asiático</u>		<u>Negro</u>		<u>Hispano</u>		<u>Blanco</u>		<u>Total</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	100%
1-12 (n=15)	1	6.7%	2	13.3%	7	46.7%	5	33.3%	15	100%
13-24 (n=27)	5	18.5%	2	7.4%	9	33.3%	11	40.7%	27	100%
25-36 (n=30)	2	6.7%	1	3.3%	13	43.3%	14	46.7%	30	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>11.1%</b>	<b>5</b>	<b>6.9%</b>	<b>29</b>	<b>40.3%</b>	<b>30</b>	<b>41.7%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

#### *Asiático*

Únicamente 8 niños del total de la muestra (11.1%) eligieron la fotografía de los asiáticos (hombre y mujer) como las que *más les gustaban*. No se detectan relaciones estadísticamente significativas, ni se observa un patrón claro de respuestas. Es en el grupo de de 13-24 meses donde se realiza el mayor número de elecciones (18.5%), en tanto que, para los dos grupos restantes, el porcentaje es el mismo (6.7%). Es decir, para el caso de los asiáticos, se observan muy pocas elecciones en los “recién llegados”, después hay un leve aumento en la preferencia por este grupo pero a mas tiempo de estancia en el país receptor también se observa una disminución en las elecciones que



favorecen a este grupo étnico.

### *Negro*

Los niños negros, en conjunto, recibieron el menor número de elecciones de los 4 grupos étnicos. Solo 5 participantes les prefirieron sobre los demás. De entre ellos, 2 participante (13.3%) fueron del grupo de 1-12 meses, 2 más (7.4%) del grupo 13-24 meses y solamente 1 (3.3%) del de 25-36 meses. Se advierte un leve patrón descendente con el paso del tiempo en la cultura receptora, aunque, de nuevo, las elecciones fueron mínimas. Este hallazgo se relaciona con los encontrados con la variable evolutiva. Si recordamos, también en aquel caso fueron mínimas las elecciones para preferir a este grupo étnico, el cual, de hecho, también fue el más rechazado.

### *Hispano*

Cerca de la mitad del total de participantes (40.3%) prefiere a los hispanos sobre los otros grupos. Es en los participantes con un nivel de *aculturación* menor (1-12 meses) donde el porcentaje de preferencias es mayor (46.7%). En el siguiente grupo (13-24 meses) la preferencia baja hasta el 33.3%, en tanto que aumenta nuevamente en el grupo con el nivel más alto de *aculturación* (43.3%).

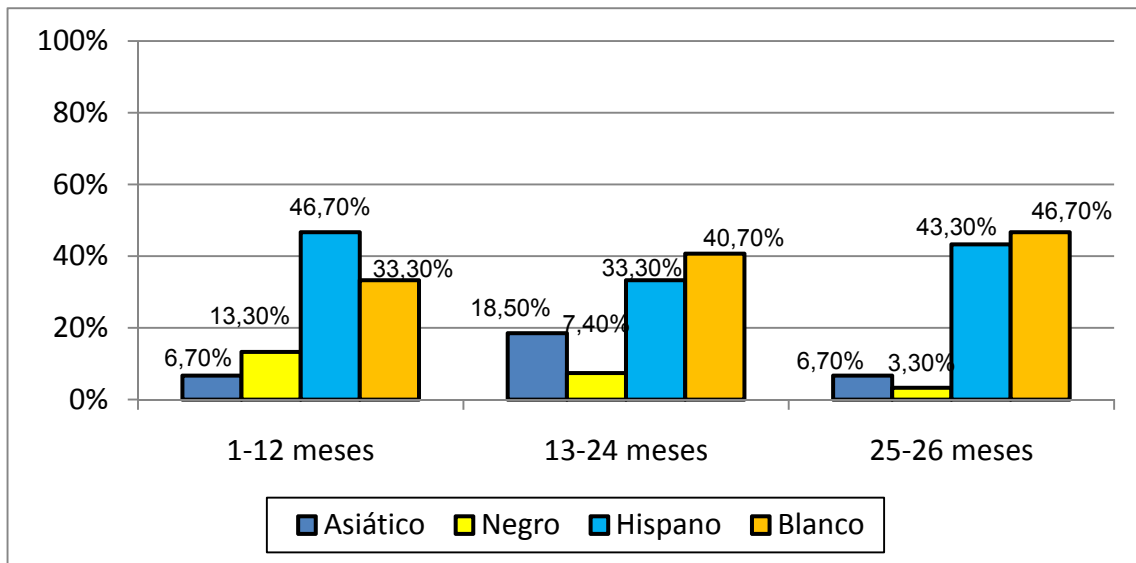
### *Blanco*

Las fotos de los blancos son las más favorecidas con las preferencias de los participantes, ya que 30 de ellos (41.7%) les eligen como los *que más gustan*. Pese a que las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas, si que se puede advertir un patrón porcentual ascendente según el tiempo de estancia. De esta forma, 5 de los participantes con menor *nivel de aculturación* (33.3%) les prefieren, en tanto que el porcentaje aumenta a 40.7% en el siguiente grupo (13-24 meses) y lo hace aún más en el grupo con mayor nivel de *aculturación* (46.7%).

En la gráfica 16 se podemos advertir los patrones de respuesta para los 4 distintos grupos étnicos de forma conjunta.

Gráfica 16.

Preferencias étnicas. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



Como se advierte, los dos grupos que concentran el mayor número de elecciones son el grupo étnico propio y el grupo étnico mayoritario. Esto replica los resultados encontrados con la variable evolutiva. No obstante, la distribución de las respuestas en la variable *aculturación* no es tan contrastante como en el caso de la evolutiva. Aquí, las elecciones están distribuidas de forma más balanceada entre los distintos grupos de *aculturación* respecto a estos dos grupos étnicos. Veamos ahora qué tipo de argumentos se emplearon para justificar las preferencias.

#### Preferencias: justificaciones

Los participantes expusieron razones de distinto tipo como justificación de sus elecciones. Como se mencionó antes, en la tabla 13 se describen las categorías en que las diferentes justificaciones fueron agrupadas. No obstante, hay que recordar que los participantes con frecuencia expresaban más de un argumento para justificar sus elecciones. Por ello, en la tabla 27 se contabilizan las distintas justificaciones que expresaron los participantes y no a los participantes. El análisis estadístico fue similar al que llevamos a cabo con las elecciones de las preferencias.

Tabla 27.

*Distribución de las justificaciones para las preferencias. Frecuencia y porcentaje por nivel de aculturación y categoría*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Étnicas</u>		<u>Apariencia física</u>		<u>Expresión emocional</u>		<u>Rasgos de personalidad</u>		<u>Conductas imaginadas</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-12 (n=15)	8	53.3%	9	60%	1	6.7%	2	13.3%	0	0%
13-2 (n=27)	12	44.4%	10	37%	5	18.5%	3	11.1%	2	7.4%
25-36(n=30)	15	50%	15	50%	4	13.3%	4	13.3%	3	10%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>48.6%</b>	<b>34</b>	<b>47.2%</b>	<b>10</b>	<b>13.9%</b>	<b>9</b>	<b>12.5%</b>	<b>5</b>	<b>6.9%</b>

#### *Justificaciones étnicas*

Un total de 35 participantes expresan argumentos étnicos para justificar su preferencia, lo cual representa el 48.6% de la muestra total. Los porcentajes entre los distintos grupos de *aculturación* son muy próximos, por tanto, no se detectan relaciones estadísticamente significativas ni se observa un patrón definido. Si bien es en el grupo de 1-12 meses de residencia en donde se encuentra el porcentaje mayor (53.3%), en el siguiente grupo (13-24 meses) dicho porcentaje disminuye (44.4%) y aumenta de nuevo en el último grupo de aculturación (50%).

#### *Apariencia física*

Un total de 34 participantes (47.2% de la muestra) aluden a este tipo de argumentos. En esta categoría no se detectaron relaciones estadísticamente significativas y, aunque se aprecian diferencias porcentuales notorias, no se advierte un patrón definido. De nuevo, el porcentaje más alto (60%) aparece

entre los participantes con el menor nivel de *aculturación*, en tanto que el porcentaje más bajo (37%) se da en el grupo de 13-24 meses y, de nueva cuenta, en el último grupo (25-36 meses) el porcentaje repunta hasta el 50%.

#### *Expresión emocional*

Solamente 10 participantes (13.9%) usan este tipo de argumentos como justificación. Entre los grupos de edad, únicamente 1 participante del grupo de 1-12 meses (6.7%) se expresa en este sentido, en tanto que en el siguiente grupo (13-24 meses) es donde se encuentra el mayor porcentaje de justificaciones (18.5%) y en el de 25-36 meses, son 4 los participantes (13.3%) que refieren estos argumentos.

#### *Rasgos de personalidad*

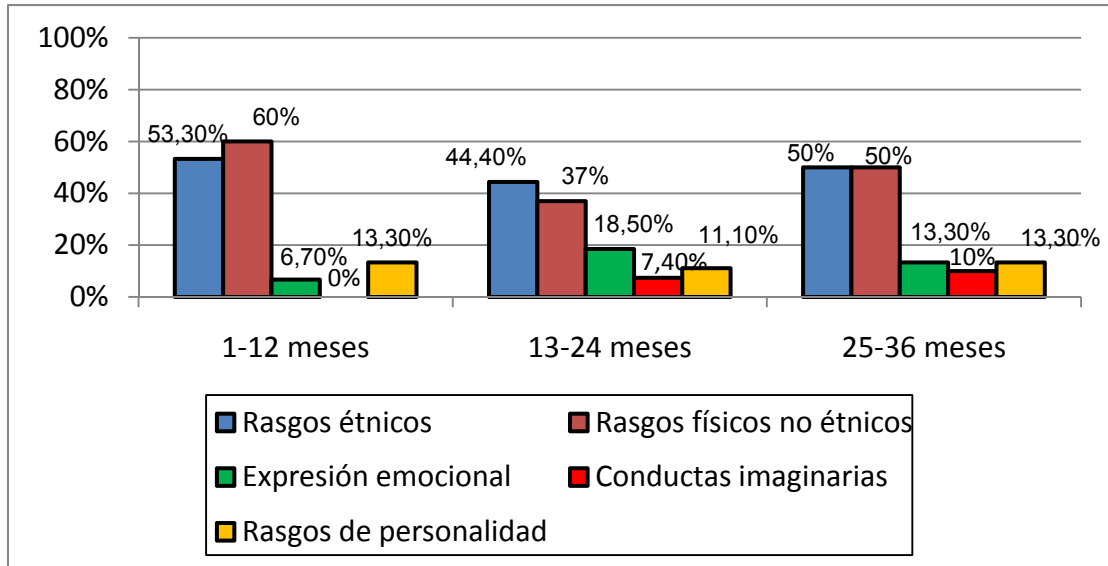
Tanto en esta categoría como en la que hemos denominado *conductas imaginadas*, los participantes no tenían un referente concreto en el que pudiesen basar sus argumentos de una forma descriptiva. Sencillamente, imaginaban una serie de características que atribuían a los niños de las fotografías (*por ejemplo, son buenos, me gusta jugar con ellos, etc.*). Si bien, el ligero patrón ascendente que encontramos sugiere que, con el tiempo, los participantes adquieren un mayor conocimiento de los grupos étnicos, la frecuencia de este tipo de argumentos es baja. Solamente 9 participantes expresan este tipo de ideas (12.5%). De entre ellos, 2 pertenecen al grupo de 1-12 meses (13.3%), 3 al de 13-24 meses (11.1%) y 4 al de 25-36 meses (13.3%).

#### *Conductas imaginadas*

Tan solo 5 participantes del total de la muestra expresaron esta clase de justificaciones. Las mismas se distribuyen entre el grupo de 13-24 meses (7.4%) y el de 25-36 meses (10%). En la gráfica 17 podemos apreciar todas las categorías de respuesta de forma conjunta. Como se puede fácilmente advertir, las categorías *rasgos étnicos* y *rasgos físicos no étnicos* concentran las justificaciones de la mayoría de los participantes.

Gráfica 17.

Argumentos para justificar las preferencias. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



*¿Por qué unos gustan más que otros? Las justificaciones para preferir*

Como hemos visto anteriormente, los argumentos que dan fundamento a las justificaciones son preponderantemente de carácter étnico, así como relativos a rasgos físicos no necesariamente étnicos. En la siguiente parte comenzaremos por exponer las justificaciones étnicas según aparecieron en el discurso de los participantes. Las mismas son presentadas en orden progresivo de acuerdo a los meses de residencia que, como de costumbre, aparecen entre paréntesis. En todos los casos se respondió a la pregunta: *¿qué es lo que te gusta de él/ella?*

K (3) *Porque tiene el mismo pelo...la misma...piel. Poquito café. Porque tiene los mismos ojos negros como yo.*

L (13) *Me gusta el pelo y su cara. Porque está parado y lo tiene de color. Y también los ojos. Porque son azules.*

D (14) *El pelo rubio, porque las "güeras" son ricas y todo eso... Estados Unidos tienen cosas diferentes de México... Como la piel de México, que están las personas muy diferentes de la cara y aquí también diferentes.*

J (14) *Como los ojos que son azules. Su cara. Color...es que como veo una luz ahí en la frente, también las orejas.*

E (15) *Los ojos, el pelo, un poquito azules.*

Jo (18) *Los ojos, las cejas y...y...su pelo. De que son...azules. Y de que a mí me gusta el color azul. También el café me gusta y...me gusta su color de pelo. Que se lo pinta negro y amarillo y plateado.*

M (22) *El pelo. Lo tiene color amarillo y negro. Lo tiene parado. ¿Qué más tiene que te agrada? Los ojos. Los tiene azules. Las orejas grandes.*

N (26) *Porque puede hablar español, tiene los ojos igual que yo, como negrito...mm...como yo siempre me ponía de esos moñitos que se hacen ahí. De esos...*

A (26) *Es mexicana igual que yo. Es casi de mi color. A la mejor el color del pelo. Como negro y cafecito. Su cara ovalada. Sus ojos negritos.*

F (27) *El pelo, los ojos así, azules. Nomás así. ¿Por qué te atrae el pelo, cómo es? "Güero" y así, amarillo, así.*

Al (27) *Que habla español, que me la puedo llevar más bien, más fácil, más amiga una mexicana que de Estados Unidos.*

Ju (33) *A la mejor tiene la vida igual que yo. Cuando vivía allá en México. Más divertida. Porque allá siempre yo salía a jugar afuera pero aquí no.*

En este grupo de justificaciones podemos apreciar con claridad los argumentos sobre los que se basa la preferencia tanto por el grupo étnico propio como por el mayoritario. Al margen del nivel de *aculturación*, cuando las preferencias se inclinan a favor de las fotos del grupo mayoritario, las justificaciones aluden a rasgos muy específicos: color del pelo (rubio) y de los ojos (azules). Por su parte, si las preferencias favorecen al grupo étnico propio,

además de rasgos físicos específicos, se advierte la presencia de argumentos que van más allá de este referente para suponer una serie de características que los niños de las fotos poseen (*que habla español, que me la puedo llevar más bien, a la mejor tiene la vida igual que yo*).

Lo anterior se aprecia con mayor frecuencia en los participantes con un nivel de aculturación mayor, sugiriendo que, con el paso del tiempo, la preferencia por el propio grupo adquiere elementos más complejos relacionados, quizás, con el replanteamiento de la propia identidad. En las siguientes justificaciones presentamos ejemplos de argumentos relacionados con rasgos físicos de carácter no étnico.

J (11) *Que los cachetes los tiene suaves.*

LI (12) *Por su cara. Que es bonita.*

N (14) *Sus ojos. Bonitos. ¿Hay alguna otra cosa que te guste de ella? Sus aretes son redondos como los míos. Sus cejas. Su boca.*

Jo (14) *Por sus ojos y como se queda mirando. Porque tiene un ojo así (cierra un ojo) y otro así (abre exageradamente el otro).*

E (20) *Su risa, sus ojos y su pelo.*

Jr (26) *Es que su pelo está "chido". ¿Y qué otra cosa tiene que te gusta? Los dientes también.*

Ne (26) *Por que tiene su ropa bonita, sus aretes, sus ojos, su pelo, su nariz y su boca.*

L (27) *Como que tiene las orejas así, como picudas como "gueopardo". Tiene el pelo cortito.*

R (27) *Su pelo, sus ojos y su cara. ¿Cómo tiene su cara? Pues como redonda y...que sus labios están bonitos también.*

Según se aprecia en estos ejemplos, los argumentos son breves y referidos a cuestiones más estéticas (cara bonita, labios bonitos, pelo “chido”) que étnicas. Realmente no se observan diferencias notorias en el contenido de las justificaciones según los distintos niveles de *aculturación*. En todos los casos dichas justificaciones se refieren ya sea al grupo étnico propio o al mayoritario. A continuación presentamos algunas justificaciones que fueron incluidas en el resto de categorías.

Er (13) *Que se está riendo. Porque él tiene la cara como yo.*(justificación según *expresión emocional*)

B (13) *Porque se está riendo, a mí siempre me hacen reír.*  
.(justificación según *expresión emocional*)

J ( 26) *Que está feliz y que se está riendo como si esta su mamá ahí.* .(justificación según *expresión emocional*)

R (26) *Son muy buenos. Dan cosas. Juguetes. Les gusta limpiar sus patios. No tiran basura.* (justificación según *rasgos de personalidad*)

G (35) *Lo que me gusta es así el carácter que tiene así, es como un poquito travieso el “chinito”. Casi no hacen travesuras.* (justificación según *rasgos de personalidad*)

Y (36) *Viene arreglada bien, no maltrata a sus amigos, luego les dice:”compañeros”, obedece a la maestra, obedece a sus amigos con respeto y cuidado.* (justificación según *rasgos de personalidad*)

Ya (14) *Me gusta jugar con él y que sea mi mejor amigo que juegue conmigo y que no esté en la calle porque lo apachurran y lo llevan al hospital, luego lo revisan y lo ponen en una cama y luego lo regresan en un carro.* (justificación según *conductas imaginadas*)

N (26) *Es que a veces se ponen algo aquí (se refiere a un velo que cubre la cara). ¿Y qué más te gusta? Porque ella*



*vive creo en un castillo. Y además en el desierto hay arena que brilla. (justificación según conductas imaginadas)*

*J (33) Que sonrío. Como que quiere jugar a algo. Fútbol. (justificación según conductas imaginadas)*

Algo interesante en estos ejemplos es que las respuestas alusivas a *rasgos de personalidad* tienden a aparecer en participantes con un mayor nivel de *aculturación*. Esto es de esperarse, pues el mayor tiempo de estancia supone una interacción mayor con los distintos grupos étnicos, de manera que las justificaciones pueden estar basadas en experiencias propias u observadas. Es decir, estas no solo se fundamentan en el conocimiento de los estereotipos étnicos predominantes en la cultura receptora, sino en conceptos formados a partir de experiencias reales. Por su parte, las justificaciones que refieren *conductas imaginadas* se relacionan más con participantes de menor edad pero no necesariamente de menor nivel de *aculturación*. En cuanto al contenido de las justificaciones, según la *expresión emocional*, no se observan cambios significativos en los distintos niveles de *aculturación*.

### Rechazos: elecciones

Los rechazos son la contraparte en esta última tarea. El procedimiento de análisis será el mismo que hemos llevado a cabo con las preferencias. Primero analizaremos las elecciones efectuadas por los participantes y posteriormente las justificaciones sobre las que se fundamentan.

Recordemos que, según diversos trabajos empíricos que han abordado el tema de las actitudes étnicas, las preferencias no están forzosamente vinculadas a los rechazos. Es decir, no preferir a un grupo implica necesariamente rechazarle. Sin embargo, en el análisis de la variable evolutiva sí que encontramos una correspondencia entre los grupos menos preferidos y los mas rechazados. Veamos lo que ocurre con la variable *aculturación*.

La frecuencia y porcentaje de las respuestas para cada categoría dentro de los rechazos se recogen en la tabla 28.

Tabla 28.

*Distribución de respuestas para la tarea de rechazos étnicos. Frecuencias porcentajes por nivel de aculturación y categoría*

<b><u>Meses de residencia</u></b>	<b><u>Asiático</u></b>		<b><u>Negro</u></b>		<b><u>Hispano</u></b>		<b><u>Blanco</u></b>		<b><u>Total</u></b>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	100%
1-12 (n=15)	1	6.7%	9	60%	2	13.3%	3	20%	15	100%
13-24 (n=27)	9	33.3%	11	40.7%	3	11.1%	4	14.8%	27	100%
25-3 (n=30)	14	46.7%	12	40%	2	6.7%	2	6.7%	30	100%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>33.3%</b>	<b>32</b>	<b>44.4%</b>	<b>7</b>	<b>9.7%</b>	<b>9</b>	<b>12.5%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

#### *Asiáticos*

Las fotografías de los asiáticos son las segundas más rechazadas de las 4 presentadas. Un total de 24 participantes (33.3%) manifiestan que estas fotos son las que *menos les gustan*. Se aprecia un patrón progresivo de rechazo en los grupos de *aculturación*, de forma que, mientras que solo 1 participante (6.75) elige al asiático en el grupo de 1-12 meses, el porcentaje aumenta hasta 33.3% en el siguiente grupo (13-24 meses) y continúa en aumento en el último grupo (25-36 meses) donde cerca de la mitad de participantes (46.7%) le rechaza. El análisis con Chi-cuadrado revela relaciones estadísticamente significativas ( $\chi^2(2) = 7.20, p = .027$ ). De manera que, en el grupo con menor nivel de *aculturación* se observan menos respuestas de las esperadas y en el de mayor *aculturación* más respuestas de las esperadas. Al convertir la variable *nivel de aculturación* en variable de intervalo, hemos aplicado medidas paramétricas (t-student) que confirman el nivel de significación de las diferencias encontradas  $t(70) = -2.66, p = .010$ . Esto es, la media de meses de residencia de de los niños que eligen al asiático como el *que menos gusta* es superior ( $M = 23.21, DT =$

7.81) a la media de meses de residencia de aquellos que no le eligen ( $M = 17.50$ ,  $DT = 8.92$ ).

### *Negros*

De forma general, las fotografías de los negros son las más rechazadas de todos los grupos étnicos representados. Un total de 32 participantes (44.4%) hacen esta elección. Los porcentajes de rechazo aparecen bastante cercanos entre los diversos grupos de aculturación, sin que se aprecien diferencias estadísticamente significativas aunque si un leve patrón descendente al rechazarles. De modo que, mientras más de la mitad de los participantes (60%) con el menor nivel de aculturación les elige, el porcentaje disminuye a 40.7% en el grupo de 13-24 meses y baja un poco más (40%) en el siguiente grupo (25-36 meses).

### *Hispanos*

Únicamente 7 participantes (9.7%) rechazan las fotos de los hispanos, convirtiéndose así en el grupo étnico menos rechazado. Entre los grupos de *aculturación*, se advierte, igual que en el caso anterior, un patrón en el que el número de elecciones va disminuyendo. Solamente 2 participantes (13.3%) del grupo de 1-12 meses rechazan a los hispanos, en tanto que el porcentaje disminuye a 11.1% para el siguiente grupo de *aculturación* continúa haciéndolo en el grupo de 25-36 meses (6.7%).

### *Blancos*

El segundo grupo menos rechazado es el de los blancos. Únicamente 9 participantes (12.5%) manifiestan rechazo por las fotografías de los blancos. No existen relaciones que vinculen de forma estadísticamente significativa *aculturación* y rechazo en esta categoría, no obstante, sí que se puede advertir, de nueva cuenta, un patrón descendente en el rechazo. De esta manera, si bien en el grupo de menor *aculturación* el porcentaje de rechazo alcanza el 20%, en el grupo siguiente (13-24 meses) disminuye a 14.8% y en el de 25-36 meses solo alcanza el 6.7%.

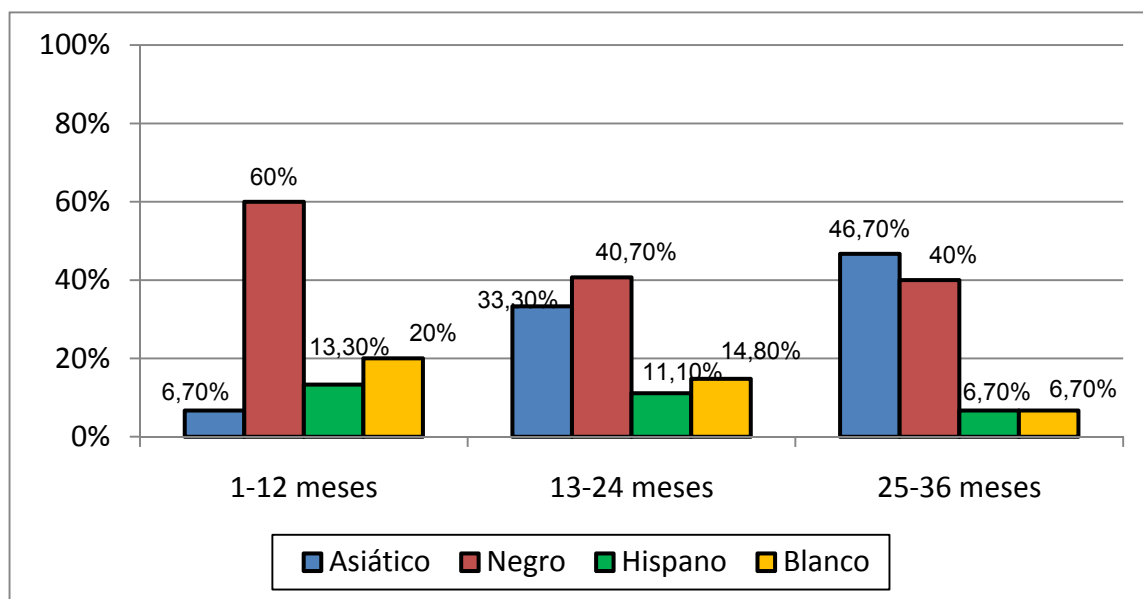
La gráfica 18 nos muestra los patrones de respuesta para los 4 distintos

grupos étnicos de forma conjunta. Se puede advertir en la gráfica que los dos grupos étnicos que concentran la mayor frecuencia y porcentaje de rechazos son el grupo de los negros y el de los asiáticos.

Llama la atención, sin embargo, el progresivo rechazo hacia el grupo de asiáticos, en tanto que para el resto de los grupos étnicos ocurre lo opuesto, es decir, a mayor tiempo de estancia hay una menor tendencia a rechazarlos. Como se advierte, en el caso de los hispanos, el nivel de rechazo es más bajo aún que para los blancos en las primeras etapas de la estancia. No obstante, hacia los 3 años de residencia en la cultura receptora, los índices de rechazo para ambos grupos son equiparables.

Gráfica 18.

Rechazos étnicos. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



Rechazos: justificaciones

La diversidad de justificaciones para rechazar es similar a la que se encontró en el caso de las preferencias. Las mismas se presentaron de forma combinada en el discurso de los participantes. No obstante hay que señalar que esto ocurrió en menor proporción que las preferencias. En otras palabras, en los rechazos era frecuente que los participantes aludieran a un solo tipo de

justificación. En la tabla 29 se contabilizan las diferentes justificaciones que usaron los participantes.

Tabla 29.

*Distribución de las justificaciones para los rechazos. Frecuencia y porcentaje por nivel de aculturación y categoría*

<u>Meses de residencia</u>	<u>Étnicas</u>		<u>Apariencia física</u>		<u>Expresión emocional</u>		<u>Rasgos de personalidad</u>		<u>Conductas imaginadas</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-12 (n=15)	8	53.3%	6	40%	1	6.7%	1	6.7%	1	6.7%
13-24(n=27)	17	63%	7	25.9%	2	7.4%	4	14.8%	1	3.7%
25-36 (n=30)	22	73.3%	9	30%	1	3.3%	4	13.3%	1	3.3%
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>65.3%</b>	<b>22</b>	<b>30.6%</b>	<b>4</b>	<b>5.6%</b>	<b>9</b>	<b>12.5%</b>	<b>3</b>	<b>4.2%</b>

#### *Justificaciones étnicas*

Esta categoría es la que recoge el mayor número de justificaciones. Más de la mitad de los participantes (65.3%) utiliza argumentos étnicos para justificar su rechazo hacia los distintos grupos étnicos, aunque, como vimos anteriormente, el grupo más rechazado es el de los asiáticos. Esto replica los resultados que ya habíamos encontrado en el caso de las preferencias, donde también esta categoría obtuvo el mayor número de justificaciones. No se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aculturación, sin embargo, se aprecia un patrón progresivo en la respuesta de los participantes. De tal modo que, en el grupo de menor aculturación se llega a un porcentaje de 53.3%, el cual aumenta a 63% en el grupo de 13-24 meses y continúa haciéndolo en el siguiente grupo (73.3%). Lo anterior se relaciona con el patrón que se observó en la categorización espontánea, en donde a mayor tiempo de estancia también se apreció un uso mayor de claves étnicas.

### *Apariencia física*

De forma similar a las preferencias, la apariencia física es la segunda razón más aludida en el momento de justificar el rechazo. Del total de nuestra muestra (n=72), solo 22 participantes (30.6%) expresan este tipo de justificaciones. Las diferencias no prueban ser estadísticamente significativas ni hay una secuencia en los porcentajes. En el grupo de 1-12 meses se llega al 40%, en el siguiente (13-24 meses) baja a 25.9 % y, finalmente, aumenta ligeramente en el grupo de 25-36 meses.

### *Expresión emocional*

Únicamente 4 participantes (5.6%) hacen uso de este tipo de justificaciones, lo cual es un porcentaje mucho menor comparado con las preferencias, donde esta misma categoría alcanzó el 13.9%. De entre los que se basaron en la *expresión emocional* para justificar su rechazo, tenemos a 1 participante del grupo de menor nivel de aculturación (6.7%, 2 del grupo de aculturación siguiente (7.4%) y 1 más del grupo de mayor aculturación (3.3%).

### *Rasgos de personalidad*

Del total de participantes, 9 (12.5%) argumentan este tipo de justificaciones, el mismo número que en el caso de las preferencias. Tan sólo 1 participante (6.7%) se manifiesta en este sentido en el grupo de 1-12 meses. En el grupo siguiente, son 4 los participantes que exponen esta clase de justificaciones (14.8%). De igual forma, en el grupo de 25-36 meses son 4 los participantes que así lo hacen (13.3%).

### *Conductas imaginadas*

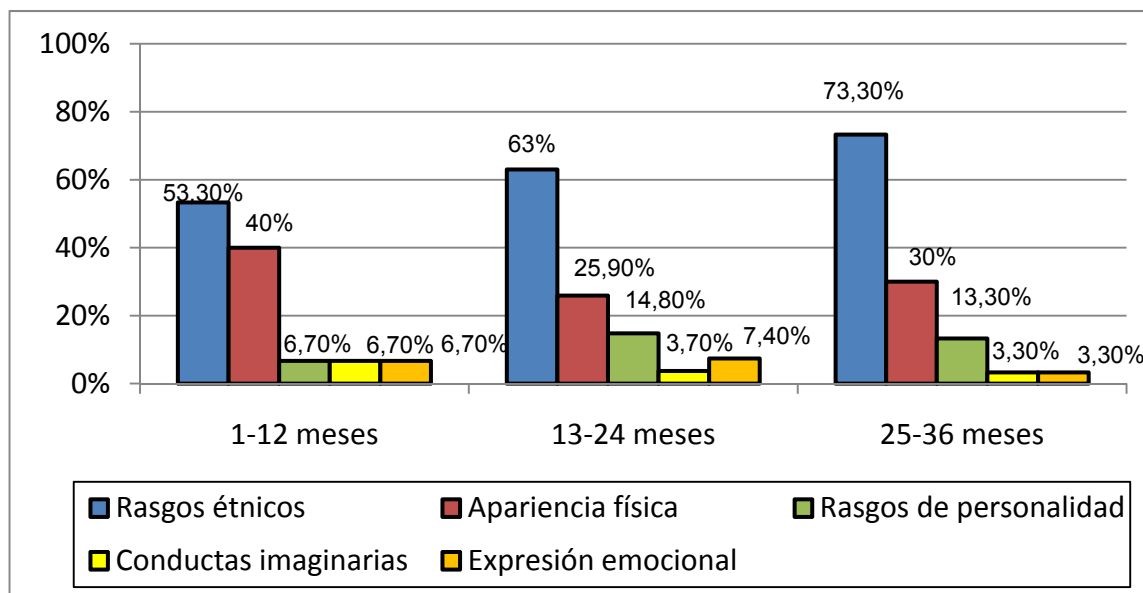
Del total de la muestra, solo tres participantes (5.6%) usan argumentos categorizados como *conductas imaginadas*. De entre ellos, 1 corresponde al grupo de menor aculturación (6.7%), 1 más al de 13-24 meses (3.7%) y otro al de 25-36 meses (3.3%).

En la gráfica 19 podemos observar todas las categorías de respuesta y su

relación con los niveles de aculturación.

Gráfica 19.

Argumentos para justificar los rechazos. Porcentaje por nivel de *aculturación* y categoría



*El dominio de los prejuicios: Las justificaciones para rechazar*

Ya antes hemos indagado las ideas que sustentan los participantes de distinta edad para justificar sus rechazos. Pero, ¿qué pasa cuando el punto de referencia no es la edad sino el tiempo de estancia en la nueva cultura? En esta, la parte final de nuestro análisis, nos enfocaremos, de nuevo, en las categorías de respuesta donde se recoge el mayor número de justificaciones: justificaciones *étnicas* y de *apariencia física*. Iniciaremos por las justificaciones étnicas. En todos los casos se responde a la pregunta: *¿qué es lo que no te gusta de él/ ella?*

A (9) *Por su color. ¿Por qué? ¿Qué pasa con su color? Es un poco más oscuro. Su pelo. Bueno, háblame del pelo, ¿qué es lo que no te agrada del pelo? Es como de los negros de aquí, lo tiene igual. ¿Hay alguna otra cosa? Los labios...los tiene un poquito rojizos, y la nariz un poco mas grande.*

Ab (6) *El pelo, el color que tiene casi no. Las cejas...a ver, me decías que el pelo casi no te gusta. ¿Que pasa con el pelo? Es que esta todo así como “colocho”, rizado así...*

Y (10) *Porque tiene su cara negra. Las orejas las tiene negras también.*

E (13) *La nariz y los ojos. Porque no me gustan los ojos de chinos.*

L (13) *Porque a mí no me gusta ser chino. Porque ellos comen... mi mamá me dijo que cuando ellos comen así...cuando ellos comen pescado se lo comen crudo.*

N (17) *Que esté negrito. Es que en la noche no se mira.*

J (18) *De que los dientes son muy grandes y de que la nariz es muy gorda. Usted ya sabe a qué me refiero. Y de los ojos que son muy chiquitos. De las cejas que tiene éste espacio. A mí me gusta que estén como éstas, de que tengan puro negro. Como un poquito café y los mexicanos, todos tienen de aquí, ésta parte, (se refiere a las cejas poco pobladas, creo) la tienen sin un po...sin nada de pelo.*

Ja (26) *Porque los ojos los tiene como bien apretados y se miran como un poquito abajito así.*

N (26) *No es “blanquita”, no tiene el pelo igual ¿Igual a quién? (Señala a la “mexicana”).*

F (27) *Su piel así...y sus labios como están, parece que no tiene los ésos, los “cueros”, los “cueritos”. ¿Y la piel no te gusta? Pues no, no me gustaría estar así.*

Js (27) *Que tiene la cara casi negra. Y aparte de la cara ¿qué otra cosa no te gusta? De cómo se visten. De que algunos se ponen jeans y les quedan grandes los pantalones.*



Al (32) *Tiene casi los ojos bien cerrados y el pelo lo tiene así como todo enredado. Y su piel esta plana (¿) y cuando se ríe no me gusta porque se le pone más chino.*

En los ejemplos arriba citados es claro el rechazo tanto hacia la figura de los negros, como hacia los asiáticos. Recordemos que en el contexto de nuestro trabajo, *lo étnico*, va más allá de los rasgos observables, para incluir aspectos lingüísticos, o culturales que suelen asociarse a determinados grupos humanos. No obstante, en las justificaciones recién expuestas vemos como, casi de manera unánime, los participantes manifiestan rechazo por los rasgos físicos característicos del grupo étnico que representan los niños de las fotos (la cara negra, el pelo rizado, los ojos “apretados”). Solo muy esporádicamente se mencionan aspectos relativos al grupo cultural asociado a los niños de las fotos (los chinos *se comen el pescado crudo*, a algunos negros *les quedan grandes los pantalones*). El nivel de *aculturación* no parece tener mayor relevancia en este caso: se rechaza por razones bastante similares al margen del tiempo de estadía en el país receptor. En el siguiente grupo de justificaciones, mostramos algunos ejemplos de rechazos basados en algunos rasgos físicos de los niños de las fotografías, sin que necesariamente estén asociados a grupos étnicos.

K (3) *Porque a mí no me gustan sus pestañas. Porque las tiene así grandotas. ¿Y aparte de las pestañas qué otra cosa no te gusta? Su pelo, porque el pelo de ella no es muy largo como el mío.*

H (9) *Porque tiene mucha nariz. No me gusta su pelo. Está casi como muy revuelto.*

Ao (14) *Porque...es muy grande. Ok, ¿y qué más tiene que no te gusta? El pelo. Poquito pelo.*

J (14) *Porque no me gusta cómo se peinó. Ni su cara tampoco. Como...¿redonda? No como así”.* (hace un ademán como para mostrar la forma de la cara)

Jo (26) *Es que trae cara...(ríe), no sé pero la trae poquito*

feo.

Ki (27) *Los ojos. El pelo. Que está toda despeinada. La boca. Que tiene una bolita.*

Ru (27) *Que está muy flaquita, tiene el pelo como muy cortito y no me gusta chino. ¿Qué más no te gusta de ella? Que la tiene así como muy (habla de la estrechez de la barbilla).*

G (35) *Lo que no me gusta es como se ve así de la cara. Es como si tiene muchas cejas, pero así se ven recortadas así. Como que se las cortó.*

De forma similar a como ocurrió en el caso de las preferencias, las justificaciones arriba señaladas apuntan a aspectos estéticos y no étnicos (pestañas grandes, pelo despeinado, nariz grande, barbilla estrecha). La *aculturación* no parece marcar ninguna diferencia importante en este sentido. En la gran mayoría de los casos las justificaciones se refieren a otros grupos étnicos minoritarios, no al propio grupo ni al grupo étnico mayoritario. A continuación exponemos algunas de las justificaciones que fueron clasificadas en las categorías restantes.

J (2) *La sonrisa. No le gustará reírse". No le gustara reírse...¿y a ti quien te agrada más la gente que se ríe o que no se ríe? La que se ríe. (justificación según expresión emocional)*

Y (14) *Porque no está feliz. Está un poquito enojado y está, está triste. (justificación según expresión emocional)*

L (27) *Que está enojado. Porque le quitaron algo. (justificación según expresión emocional)*

F (2) *De que...hay "gringos" que son muy "enojados". Son así como muy...ayer vi a un gringo pegándole a un niño. ¿Y qué otra cosa no te gusta de niños así como el "gringo"? De la forma de ser. (justificación según rasgos de personalidad)*

Jo (14) *Porque yo vivo en una casa y ahí hay siempre los “mollitos” me dicen: “what’s up man?” Cuando yo voy a los columpios ellos van. (justificación según rasgos de personalidad)*

M (15) *Porque las “negritas” y los papás de las “negritas” pegan. Sí, porque un día mi mamá se, se...traía una pistola y les dijo: “denme el dinero o las mato” y les dieron el dinero. (justificación según rasgos de personalidad)*

R (26) *Porque ellos tiran basura. Tienen los pantalones bajos. Son un poco malos. Tiran cosas. Piedras. (justificación según rasgos de personalidad)*

Jn (11) *Porque duerme debajo de los puentes. Porque él fuma. (justificación según conductas imaginadas)*

G (15) *No es la misma como la “china”. Ella no hace karate. (justificación según conductas imaginadas)*

Es evidente que en estas categorías, las justificaciones de los participantes se basan en las características que ellos mismos atribuyen a los niños de las fotografías. Ya sea que se trate de emociones supuestas detrás de las expresiones faciales, formas particulares de ser o conductas fantasiosas, el participante *construye* su conocimiento sobre las personas representadas ya sea a través de experiencias directas o indirectas. En el caso específico de la categoría *rasgos de personalidad*, es posible que las justificaciones tengan un anclaje con la realidad y no sean meramente producto del aprendizaje de los estereotipos étnicos predominantes en la cultura. No olvidemos que la gran mayoría de nuestros participantes vive en barrios marginados socialmente en donde las tensiones entre las minorías étnicas son frecuentes.

### *Conclusiones Parciales*

1. El patrón de respuesta que encontramos en las preferencias se complementa sin duda con los rechazos. Los grupos étnicos que más se prefieren son el propio y el mayoritario los cuales son también los que

menos se rechazan. La distancia es mínima entre ambos grupos tanto para las preferencias como para los rechazos.

2. Sin embargo, las respuestas de los participantes en los distintos niveles de *aculturación* parecen sugerir un apego inicial al grupo propio en lo que se refiere a la preferencia. Posteriormente, conforme la estadía en la nueva cultura aumenta, el *descubrimiento* de los otros grupos étnicos podría tener lugar, de manera que el participante toma distancia del grupo propio, que deja de ser el preferido. Por su parte, el incremento en el porcentaje de respuestas en el grupo de mayor *aculturación* (y los argumentos con que justifican su preferencia) sugieren el *resurgimiento* del apego al grupo étnico de pertenencia, al cobrarse conciencia del papel que juegan en la sociedad tanto el grupo propio como el étnicamente mayoritario. Lo anterior concuerda con algunos hallazgos encontrados en estudios sobre la autoidentificación y la aculturación. Volveremos sobre este punto en nuestras conclusiones finales.
3. En términos generales, se observa que es en el grupo de negros y de blancos donde encontramos respuestas secuenciales aunque en sentido inverso. Es decir, se observa que a mayor aculturación la preferencia por los blancos aumenta, mientras que en el caso de los negros disminuye, siendo las justificaciones de carácter étnico las que predominan para ambos grupos étnicos.
4. En cuanto a las elecciones para rechazar, es interesante observar que, de forma similar como ocurrió con la variable evolutiva, los dos grupos étnicos más rechazados son los negros y luego los asiáticos. No obstante, llama la atención el hecho de que con el tiempo el rechazo va disminuyendo para todos los grupos étnicos menos para el de los asiáticos, en donde ocurre precisamente lo inverso: el rechazo por los asiáticos aumenta con el tiempo de residencia en el nuevo país. Hay que decir, sin embargo, que los motivos para rechazar a los asiáticos se refieren primordialmente a rasgos físicos (étnicos y no étnicos), en tanto que para los negros los argumentos también tienen que ver con lo que

hemos denominado *rasgos de personalidad*, a través de los cuales los negros son vistos como agresivos o antisociales.

5. Claramente, las justificaciones predominantes, a través de todos los grupos de *aculturación*, tanto para las preferencias como para los rechazos son las que hemos nombrado *étnicas* y de *rasgos físicos no étnicos*. Únicamente en el caso de los rechazos vemos un posible efecto de la *aculturación*, que parece indicar que a mayor tiempo de residir en la cultura receptora, aumenta, asimismo, el uso de argumentos étnicos para rechazar. Por su parte, los argumentos basados en la *expresión emocional* son más frecuentes para preferir que para rechazar. De modo que, argumentar que se prefiere a alguien porque está feliz, parece ser más importante que rechazarle porque está triste o enojado.
  
6. Ya antes señalamos que en las categorías denominadas *expresión emocional*, *rasgos de personalidad* y *conductas imaginadas*, los participantes no sólo formaban sus justificaciones en base a lo que observaban en las fotografías (como es el caso de los rasgos físicos – étnicos y no étnicos-) sino que atribuían a los niños representados en las mismas una serie de características sobre las que basaban sus argumentos. Lo anterior es particularmente cierto en el caso de los negros. Hasta qué punto ello obedecía a las experiencias directas u observadas de los participantes con este grupo étnico en particular, no nos queda claro. Sin embargo, el hecho de que algunos participantes con muy poco tiempo en el país receptor aludiesen a este tipo de argumentos, nos permite suponer que su origen está en el conocimiento étnico previo que ya poseían antes de emigrar al nuevo país.

## Capítulo 6

### Conclusiones y discusión

En este, nuestro capítulo final, retomaremos las premisas fundamentales de este trabajo que nos ocupa para, a la luz de los resultados obtenidos, plantear las ideas con las que concluimos nuestro estudio. Asimismo, compararemos los hallazgos más importantes que hemos encontrado, con otros trabajos de características similares, describiremos lo que, según consideramos, aporta nuestro estudio al conocimiento científico así como las limitaciones que pudiesen restringir sus alcances. Por último, propondremos algunas líneas de investigación futuras que permitan un análisis a mayor profundidad de los procesos involucrados en la identidad étnica de los niños inmigrantes.

Como recordaremos, nuestro trabajo parte de lo que hemos dado en llamar la *doble perspectiva evolutiva* que se encuentra implicada en el desarrollo de la identidad étnica por parte de niños inmigrantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios. Este proceso identitario responde, por una parte, al desarrollo de estructuras cognitivas a partir de las que los niños se explican su mundo social circundante y el papel que ellos juegan dentro del mismo. Por otro lado, puesto que los participantes en nuestro estudio han sido niños inmigrantes, nos ha interesado conocer el grado en que el proceso de aculturación, por el que invariablemente atraviesan, incide en las ideas que se van formando respecto a los diversos grupos étnicos que existen en la sociedad receptora incluyendo al propio.

De este modo, hemos realizado un análisis paralelo, buscando elucidar como las variables cognitivas o las *aculturativas* influyen en la forma en que los niños inmigrantes de nuestro trabajo van desarrollando la noción de quiénes son ellos y los otros, en términos étnicos. Así, las conclusiones apuntarán hacia cada uno de los componentes de la identidad étnica, para, en un segundo momento enfocarnos en conclusiones de carácter más general.

### Autoidentificación

En la primera tarea implicada en la autoidentificación, es decir, en la elaboración del autorretrato, supusimos que habría una relación entre edad y autorretratos *realistas*, de manera que, a mayor edad, los autorretratos de los participantes

coincidirían con las características físicas reales de estos últimos. Nuestros datos revelaron la existencia de esta relación sólo de manera parcial. No obstante, pese a que estadísticamente no se encontraron relaciones significativas a este respecto, se observó una tendencia progresiva a hacer más *realistas* los autorretratos con la edad y, aunque de forma menos pronunciada, con el tiempo de estancia en el país receptor. Aquí, es preciso señalar el reducido número de estudios que han empleado la técnica de autorretrato (Alarcón et al., 2000; Gómez, 2005; Schofield y Anderson, 1987; Vershure, 1976) por lo que los antecedentes son muy limitados. Además, de entre los estudios referidos, sólo uno de ellos (Gómez, 2005) se ha enfocado en niños étnicamente minoritarios que además son inmigrantes. En este sentido, este aspecto de nuestro estudio tiene un carácter exploratorio.

Hasta qué punto los autorretratos eran percibidos por los participantes como una representación de ellos mismos es algo incierto. Tratamos de que la consigna fuese clara y concisa, de hecho, si veíamos que el participante estaba confundido respecto a la tarea que debía realizar hacíamos las aclaraciones pertinentes. No obstante, es muy probable que nunca antes los participantes hubiesen realizado un dibujo que los representase o bien que el *realismo* de los mismos, es decir, la coincidencia con sus rasgos físicos propios fuese algo irrelevante. Como hemos señalado, tal vez para algunos de los participantes, especialmente para los más pequeños, la elaboración del autorretrato era una actividad fundamentalmente lúdica en la que los límites eran más bien difusos. Esto nos planteó una situación paradójica en la que si bien buscábamos guiar la tarea a partir de una consigna común, teníamos que aceptar la versión que los niños plasmaban de sí mismos sin interferencia de nuestra parte. De hecho, algunos de los participantes pequeños pasaron por alto la consigna de dibujar su rostro y decidieron dibujar su cuerpo completo.

Un análisis descuidado de las características de los autorretratos nos llevaría a suponer que, en general, los participantes se perciben con tonos de piel y cabello más claros de los que realmente tienen. No obstante, pese a que les presentamos a todos una amplia variedad de ceras que representaban distintos tonos de piel (fabricadas con ese propósito), era complicado encontrar el tono exacto que correspondiera con la piel del niño o niña participantes. De aquí que ellos mismos hicieran elecciones aproximadas de las ceras que se correspondían con su piel. Por

otra parte, algunos se mostraron reacios a colorear su rostro, pese a ser invitados a ello, afirmando que *así estaba bien* su autorretrato.

Sin embargo, a pesar del poco *realismo* de los autorretratos en general, la segunda tarea, o sea, la autoidentificación de estos con alguno de los 4 grupos étnicos resultó ser muy reveladora. Es decir, independientemente de que las características propias coincidieran o no con el autorretrato, los participantes, de forma progresiva, lo colocaron con el grupo étnico propio. Esto es, conforme aumenta la edad y el tiempo de estancia en el país receptor, cada vez más niños colocaban su autorretrato con su propio grupo étnico. Además, de forma igualmente creciente, justificaban su elección con argumentos de tipo étnico. Cabe retomar lo que indicábamos en las conclusiones parciales de este apartado en el sentido de que en las tareas de autoidentificación, los participantes debían ser capaces de manejar tres referentes distintos. Por una parte un dibujo que se suponía era representativo de ellos mismos, por otro, sus características físicas propias y, adicionalmente, las características físicas de los niños representados en las fotografías con las que contrastaban su autorretrato. En qué medida los participantes de los distintos grupos de edad y aculturación fueron capaces de realizar este trabajo de abstracción, es algo que escapa a los límites de nuestro trabajo. No obstante, a manera de conclusión podemos afirmar lo siguiente:

La técnica de la elaboración del autorretrato como método de estudio de la autoidentificación étnica probó ser medianamente eficaz para los propósitos de nuestro trabajo. Si bien se aprecian cambios importantes en la elaboración del mismo conforme aumenta la edad y nivel de *aculturación*, es difícil afirmar que dichas variables tengan un efecto sobre la forma en que los niños van percibiéndose, y representándose, en un sentido étnico. Quizá técnicas alternas como la propuesta por Alarcón et al. (2000), mediante las cuales los participantes elegían su color de piel a partir de un tablero mostrando múltiples tonalidades, resulten más útiles para elucidar la forma en que los niños perciben el color de su piel y las actitudes que manifiestan a ese respecto.

Pese a lo anterior, la autoidentificación del autorretrato de cara a la diversidad étnica sugiere que los niños inmigrantes, de forma progresiva, se van decantando por su grupo étnico como referente identificativo. Lo anterior confirma nuestra



hipótesis inicial, particularmente para el caso de la variable evolutiva. Si bien es evidente que desde temprana edad y desde los primeros meses de llegada al país receptor, tienen claro *donde pertenecen*, este sentido de pertenencia va desarrollándose con la edad y con el nivel de *aculturación*. Diversos autores han señalado la relación entre el conocimiento social de otros grupos y la autocategorización al interior de uno de estos. Dicho conocimiento estaría mediatizado tanto por el desarrollo cognitivo (Aboud, 1987,1988; Aboud y Doyle, 1993) como por los procesos de aculturación (Berry, 1990; Krueger, Acevedo y Robbins, 2006).

Una de las ventajas del método que utilizamos es que justamente permite ir más allá de las tareas, para adentrarse en las razones de las mismas. Así, resulta claro que los niños inmigrantes van incorporando su cada vez más refinado conocimiento étnico en la justificación de sus elecciones. Dicha incorporación es producto tanto de su desarrollo cognitivo como de su interacción con el medio social. Si bien nuestra predicción a este respecto no se confirmó en términos estadísticos, si resulta clara la tendencia cada vez mayor a utilizar argumentos de carácter étnico al momento de justificar la auto-identificación de sus autorretratos. Además, dichos argumentos atienden a aspectos distintos a distintas edades. De forma que, mientras que en los niños más pequeños las justificaciones étnicas apuntaron a aspectos físicos observables, en el caso de los mayores se apreciaron razones de orden más abstracto. Es decir, los mayores aludieron a supuestas nacionalidades en común con los niños de las fotografías o bien realizaron comparaciones múltiples de sí mismos con los distintos grupos étnicos representados en ellas.

### **Categorización espontánea y recategorización**

Tanto el conocimiento étnico como el de la cultura receptora, por parte de los niños participantes, parecen reflejarse no solo en la ejecución sino también en la justificación de ésta tarea. En cuanto a lo primero, resulta evidente el uso de claves étnicas de forma espontánea cuando se trata de categorizar a los otros. Tanto en los grupos de edad como en los de *aculturación*, se hace un uso espontáneo de atributos étnicos aunque si bien no de forma mayoritaria. En cuanto a lo segundo, habría que señalar que la cultura receptora, en este caso la estadounidense, favorece la igualdad entre las personas sin distinciones sexuales, religiosas y desde

luego *raciales* y étnicos. Es decir, en el contexto de la cultura estadounidense puede considerarse políticamente incorrecto clasificar a las personas en base a su apariencia física. Esto es particularmente crítico en el caso del medio escolar, que es donde nuestros participantes fueron captados, en donde a los estudiantes con frecuencia se les recuerdan nociones de igualdad, justicia, camaradería, etc. Además, como es sabido, los niños que formaron parte de nuestro estudio son en su totalidad inmigrantes los cuáles como dice Fenton (2003) en su proceso de aculturación van apropiándose del discurso de la cultura dominante.

Lo anterior quizás explique el limitado uso de claves étnicas en el momento de categorizar las fotografías de forma espontánea por parte de nuestros participantes de forma contraria a como habíamos anticipado en nuestras hipótesis iniciales. Sí que apareció una tendencia progresiva, en cuanto a edad y nivel de aculturación, a categorizar usando atributos étnicos, no obstante, no fue sino hasta que el entrevistador introdujo la técnica de contrasugerencia cuando dichas claves se dispararon como criterio para recategorizar. En todos los grupos edad aumentó considerablemente su uso hasta alcanzar niveles de significación estadística mientras que en el caso de los grupos de *aculturación*, si bien no se alcanzaron valores de significación, de igual forma se apareció una creciente utilización de claves de tipo étnico para recategorizar. Es posible que la contrasugerencia hubiese sido interpretada por los niños participantes como la *autorización* para categorizar según rasgos étnicos. Es decir, el hecho de que *otro niño o niña de características similares* a ellos haya realizado ese tipo de categorizaciones y de que el entrevistador hiciese alusión a ello pudo haber *levantado la prohibición* de usar criterios étnicos para agrupar a las personas.

Desde luego otra posibilidad es el efecto de la llamada *deseabilidad social*, es decir, del efecto del entrevistador sobre el entrevistado en el sentido de que este último es capaz de anticipar la respuesta que aquel espera escuchar. No obstante, de nueva cuenta, el uso de la entrevista clínica permitió indagar las motivaciones de los participantes para elegir uno u otro criterio para categorizar. De este modo, las recategorizaciones (aquellas realizadas después de la contrasugerencia) en su mayoría estuvieron acompañadas por justificaciones de tipo étnico las cuales, en el caso de la variable evolutiva, resultaron estadísticamente significativas, aunque no en el caso de la variable *aculturación*.

Así, entonces, afirmamos que desde etapas tempranas los niños inmigrantes son capaces de utilizar de manera funcional (Aboud, 1988; Bigler, Jones y Lobliner, 1997; Stangor et al., 1992) las diferencias étnicas como criterio para categorizar y continúan haciéndolo conforme van siendo mayores. Además, el contenido de sus justificaciones de igual manera se transforma con la edad de forma que, en los niños más pequeños, los argumentos son menos elaborados que en los niños mayores. En estos últimos, comienzan a aparecer nociones que se refieren a la nacionalidad como aspecto asociado a rasgos físicos determinados (americanos, chinos, mexicanos, hondureños). En otras palabras, su conocimiento étnico no se limita exclusivamente a lo observable sino a lo que suponen en base a lo observado. Resulta notorio que a mayor edad los niños tienen cada vez más claro lo que implica ser o parecer *latino* o *americano* por ejemplo.

Esta relación no es tan clara en el caso de la variable *aculturación* a la luz de nuestros resultados. Pese a que en principio se observó que de manera espontánea existía una asociación entre mayor tiempo de estancia y mayor uso de claves étnicas, después de la contrasugerencia esta relación sufrió cambios notorios. Si bien la utilización de criterios étnicos para categorizar aumentó en general después de la contrasugerencia, sorprendentemente disminuyó en relación al tiempo de estancia. Es decir, fue en el grupo de menor estadía donde se detectó un uso mayor de este tipo de claves y, conforme dicha estadía aumentaba, disminuía la utilización de las mismas lo cual apunta en la dirección opuesta a nuestras predicciones iniciales.

Es posible que los *recién llegados* (es decir, el grupo con una estancia inferior a 12 meses) al estar poco instrumentados conceptualmente en la nueva cultura, hubiesen atribuido un mayor saber y autoridad al hipotético niño que se utilizó en la contrasugerencia. Recordemos que si los participantes no habían utilizado espontáneamente claves étnicas para categorizar, el entrevistador les sugería que otro niño o niña de características similares a ellos había usado dichas claves en la tarea. O bien puede ser que, como afirman Stangor et al. (1992), las personas utilizan cada vez más categorías en la medida en que se les proporciona más información que les permite hacer inferencias sobre los estímulos observados (en este caso otras personas). Este mayor cúmulo de información puede estar relacionado con el nivel de *aculturación*.

En cuanto a las justificaciones de las elecciones para categorizar, tampoco se aprecian claras diferencias relacionadas con los niveles de *aculturación*. Como apuntábamos con anterioridad, en las conclusiones parciales de este apartado, un aspecto a destacar es el contenido de las justificaciones sobre todo en el caso de los niños inmigrantes con mayor tiempo de estancia. Los argumentos de este grupo son más descriptivos que los de aquellos con un nivel de *aculturación* más bajo. Es decir, incluyen más elementos en sus categorizaciones como color de piel, color y textura del pelo, forma de la cara, los labios, la nariz, los ojos, etc. Esto permite suponer que un mayor tiempo de estancia está relacionado con un conocimiento más específico de los distintos grupos étnicos, el cuál puede derivarse de una mayor interacción con estos

De igual forma, encontramos en los niños con mayor *aculturación* argumentos en los que conviven conceptos de la cultura original y de la cultura receptora. Esto bien podría representar un ejemplo del proceso de *hibridación identitaria* que algunos autores, bajo distintos términos, refieren (Essomba, 2008; Marks et al., 2007; Souto-Manning, 2007; Suárez-Orozco, 2004). De esta forma, los participantes utilizan, al categorizar, nociones como *gringos*, *hispanos*, *latinos* o *morenos* que claramente aluden ambas culturas.

## **Etiquetas**

Lo que llama de inmediato la atención en la tarea de etiquetación es la mayoritaria y progresiva frecuencia en el uso de etiquetas de tipo étnico para referirse a los niños representados en las fotografías. Es decir, tanto de forma general como al interior de cada grupo de edad y de nivel de *aculturación*, más de la mitad de los participantes utilizan etiquetas étnicas.

Hay que decir, sin embargo, que desde una perspectiva evolutiva, la tarea de etiquetar la diversidad étnica no fue algo sencillo de comprender, sobre todo para los participantes más jóvenes para quienes, ciertamente, la petición de ponerle una etiqueta a alguien que no conocían pudo haber resultado incomprensible. Lo anterior queda de manifiesto en la frecuencia con que los participantes pertenecientes a este grupo de edad usan etiquetas no étnicas como nombres propios (*Rosa*) o expresión emocional (*enojados*), quizás buscando *anclar* su etiqueta a un referente concreto o bien buscando asociar el nombre con alguna

persona de características similares a la de la foto conocida por ellos. Dicha dificultad, sin embargo, tiende a desaparecer en etapas posteriores ya que, de acuerdo con lo que anticipamos, un aumento en la edad está asociado con una mayor utilización de etiquetas de tipo étnico.

De manera adicional, observamos que con la edad hay un mayor uso de referentes en la asignación de etiquetas étnicas. Esto es, en algunos casos los niños de mayor edad asignaban este tipo de etiquetas de manera distinta a la esperada. Así, por ejemplo, podían afirmar que la niña con rasgos asiáticos era *americana*, o al niño de rasgos negros le llamaban *mexicano*. Estos aparentes errores en la asignación de etiquetas en realidad sugerían un mayor conocimiento étnico por parte de los entrevistados según pudimos constatar en posteriores apartados de la entrevista. Es decir, a través de sus justificaciones, algunos participantes dejaban claro que lo *americano*, por citar un ejemplo, no sólo tenía que ver con rasgos físicos específicos sino con el uso del idioma inglés o con cierta manera de ser. Desde luego que las experiencias directas de los entrevistados con los distintos grupos humanos que conforman una sociedad tan multicultural como la norteamericana también pudieron tener un peso importante en la asignación de etiquetas. Sin duda que el estereotipo del *americano* en el mundo tiene que ver con ese individuo anglosajón de rasgos caucásicos, como probablemente el lector imagina en este momento, sin embargo, para algunos de los participantes de mayor edad en nuestro estudio el concepto *americano* puede ir más allá.

El caso opuesto es el de los niños asiáticos, quienes de forma abrumadora fueron etiquetados como *chinos* en todos los grupos de edad aunque se observa una progresión estadísticamente significativa en tal asignación. En ningún otro caso se denominó *chinos* a los niños que no perteneciesen al grupo de asiáticos. La persistencia de dicha etiqueta es muy llamativa. Es posible que la misma existiera ya en los países de origen de los participantes (pese a que la presencia de personas de origen asiático es muy reducida en ellos) y que viniera a reforzarse en la nueva cultura donde dicho término es de amplia difusión, tanto en inglés como en español, para referirse a este grupo humano. Lo que resulta interesante es comprobar cómo, conforme van siendo mayores, dicha etiqueta se emplea con mayor frecuencia. Parece claro que el criterio utilizado no es necesariamente geográfico sino étnico.

Es decir, para los niños mayores ser chino no implica necesariamente ser de China, sino compartir una serie de rasgos físicos comunes.

Lo anterior se relaciona con los resultados de la autoidentificación del autorretrato. Para algunos autores (Aboud, 1987; Aboud y Doyle, 1993; Hitilin, Brown y Edler, 2006; Krueger, Acevedo y Robbins, 2006, entre otros) la etiquetación propia y de los otros son aspectos complementarios del mismo proceso identificativo. En este sentido, el patrón evolutivo que encontramos en la elección del grupo propio al categorizar el autorretrato es similar al que encontramos en la elección de etiquetas étnicas para nombrar a los otros. En otras palabras, a mayor edad, los participantes parecen tener más claro a qué grupo étnico pertenecen y, al mismo tiempo, expresan más etiquetas étnicas para nombrar a los otros grupos.

Dicho patrón evolutivo se observa de igual forma en el uso de claves étnicas para categorizar y en las justificaciones asociadas a tales elecciones. Como se recuerda, encontramos relaciones estadísticamente significativas entre la edad y el uso tanto de claves étnicas para categorizar como de argumentos de este tipo como justificación para hacerlo.

En suma, el desarrollo de conceptos étnicos está claramente relacionado con la edad en lo que se refiere a la asignación de etiquetas étnicas. Esta progresión implica un mayor y más preciso uso de etiquetas para nombrar a la diversidad étnica lo cual se relaciona con los hallazgos de otros aspectos de la identidad étnica como la auto-identificación y la categorización.

La influencia del tiempo de estancia en el país receptor sobre la tarea de etiquetación no es tan clara como en el caso de la variable evolutiva. Si bien se observa una asignación mayoritaria de etiquetas étnicas en todos los grupos de *aculturación* y un aumento progresivo en su uso según el tiempo de estadía, dicha relación no es significativa en términos estadísticos (salvo en el caso de los niños asiáticos). Pero al margen de los aspectos cuantitativos, es muy interesante observar cual es el origen de tales etiquetas. Recordemos que para el análisis de la variable *aculturación* dividimos la categoría *etiquetas étnicas* en las subcategorías *cultura de origen*, *cultura dominante* y *grupo nacional* a fin de tener un referente más preciso de la naturaleza de la etiqueta asignada.

En términos generales, nuestra suposición inicial de que un tiempo de estancia más prolongado estaría relacionado con una mayor asignación de etiquetas relacionadas con la cultura receptora (*dominante*) no pudo ser confirmada. Al menos no en todos los casos. Por ejemplo, desde la perspectiva de la *aculturación*, es difícil determinar el origen de la etiqueta *chinos* ya que puede pertenecer tanto a la cultura de origen como a la receptora. El término es de amplia difusión para referirse a las personas que comparten características físicas específicas. En nuestro análisis hemos decidido incluirlo en la subcategoría grupo nacional aunque, según explicamos, de cara a algunos participantes *ser o parecer chino* no implica ser originario de China.

Lo que resulta notorio es el uso creciente del término según se prolonga la estancia en el país receptor. Esto sugiere que si bien los niños inmigrantes *ya traen* el estereotipo desde su país de origen, de alguna manera este se reafirma al llegar a una cultura donde los *chinos* tienen una presencia física real, es decir, donde el concepto se personifica y abarca amplios grupos humanos que comparten no sólo rasgos físicos sino costumbres y estilos de vida. De hecho, en algunos *barrios chinos (chinatowns)* de distintas ciudades norteamericanas conviven no solamente ciudadanos chinos sino coreanos, vietnamitas, camboyanos y otros grupos originarios de esa región del mundo. Vemos entonces que para el caso de los asiáticos, el proceso de *aculturación* posiblemente tiene que ver con la generalización de la etiqueta a grupos humanos percibidos como similares.

Donde nos parece que resulta más relevante el proceso identificativo transicional implicado en la *aculturación*, al que se refiere Quintana (2007), es en el caso de los niños negros. En la adjudicación de etiquetas para este grupo vemos elementos pertenecientes tanto a la cultura de origen como a la receptora. De forma que, en los participantes *más aculturados* (con más tiempo de vivir en la nueva cultura) es más común el uso de la etiqueta *negros* que la de *morenos, morenitas o negritos* como usualmente se denomina a este grupo humano en países como México, ya que allí, el término *negro* puede tener connotaciones peyorativas. Sin embargo, en Estados Unidos es de uso común y corriente incluso por este mismo grupo de personas al referirse a sí mismas.

Para las fotografías de los niños hispanos, las etiquetas prevalentes fueron categorizadas en *grupo nacional* y *otras*. De manera notoria, cerca de la mitad de todos los participantes no expresó etiquetas étnicas para referirse a estos niños, al margen del tiempo de residencia. Ya antes señalábamos que quizás para los niños inmigrantes (como son nuestros participantes) asignar una etiqueta étnica al grupo con el que mayormente se identifican no es una tarea sencilla. Como ya hemos reiterado, la *cuestión de la identidad étnica* no es algo que necesariamente se ponga en juego en la cultura de origen, sino que aparece al llegar a la nueva cultura. De aquí que los participantes utilicen etiquetas alternas como nombres propios o características faciales para referirse a niños similares a ellos. Por otra parte, la alusión al país de origen para nombrar a los niños de las fotos no es de sorprender dado el origen nacional de la mayoría de participantes (México). Lo que llama la atención es observar el aumento en la asignación de etiquetas alusivas al origen nacional conforme el tiempo de residencia se prolonga. Es como si el sentido de *ser mexicano* se reafirmara con el paso del tiempo en un país que no es el propio y en una cultura que señala las diferencias étnicas y define roles y estereotipos sociales en el sentido que indican Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001). Esto es, en cierto momento las etiquetas étnico-nacionales no buscan enfatizar la unidad sino la separación, remarcando las diferencias.

Finalmente, para referirse a los niños blancos es clara la persistencia de las etiquetas pertenecientes a la cultura de procedencia. Incluso se observa un aumento en su uso con el paso del tiempo de residencia. Es como si la percepción de los *gringos* se reafirmara conforme se adquieren experiencias en la nueva cultura. Aquí hay que señalar un par de cosas: por un lado el hecho de que nuestros entrevistados, por lo general, viven en entornos donde su contacto con el grupo mayoritario es mínimo y, por tanto, tienen poca posibilidad de contrastar sus estereotipos y, por otro, la cuestión de que *lo gringo*, a diferencia de *lo americano*, se refiere exclusivamente a las personas denominadas blancas. Es decir, el concepto *gringo* es más selectivo que el de *americano* de forma similar a como sucede en la cultura de procedencia. Por ejemplo, un negro puede ser *americano*, pero no *gringo* en la cultura popular mexicana ya que esta última noción corresponde a personas de ciertas características físicas y de ciertas costumbres.



En términos generales, podemos afirmar que si bien la relación entre el proceso de *aculturación* y el hecho de identificar, a través de una etiqueta, a la diversidad humana no es tan evidente en términos estadísticos, si podemos observar sus efectos de forma cualitativa en las distintas fases de estadía en la nueva cultura y para los diversos grupos humanos. Así, mientras que para los asiáticos el *origen nacional* es un claro referente que se reafirma con el tiempo, en los negros ocurre lo mismo respecto a la etiqueta prevalente en la cultura dominante. Para los hispanos, por su parte, se aprecia un cambio conceptual que va desde percibirse de forma muy general (a través de las etiquetas incluidas en la categoría *otras*) a asociarse cada vez más a un origen nacional común. Por último, la aculturación, para el caso de la adjudicación de etiquetas al grupo mayoritario, parece tener que ver con una reafirmación de la etiqueta prevalente en la cultura de procedencia y que tiene características muy definidas.

### **Preferencias y rechazos**

Las preferencias y, sobretodo, los rechazos, están vinculados a actitudes evaluativas cercanas a los prejuicios (Aboud, 1988). Es decir, no sólo están involucrados factores cognitivos y perceptivos sino también de orden afectivo. Los participantes encaraban la tarea de seleccionar primero y justificar después aquellas personas que más les gustaban o que menos les gustaban. El referente eran los niños representados en las fotografías ya sea a partir de su apariencia física o de las ideas asociadas a esta.

De entre los 4 grupos posibles, el más favorecido fue el grupo étnico mayoritario seguido por el grupo étnico propio. Estos hallazgos confirman parcialmente nuestra hipótesis inicial ya que no es en el grupo de niños más pequeños donde la preferencia por el grupo mayoritario es más palpable sino en etapas posteriores. Por otro lado, según esperábamos, los niños mayores tienden a favorecer al grupo propio pero sólo de forma moderada.

La distribución de las preferencias por el grupo mayoritario y el propio en sociedades multiétnicas ha sido un hallazgo frecuente en distintos estudios enfocados en minorías negras (Aboud, 1988; Asher y Allen, 1969; Millner, 1973; Williams y Morland, 1976). El caso de las minorías latinoamericanas ha sido estudiado sobre todo en Estados Unidos en donde se ha encontrado que los niños

de este grupo étnico siguen un patrón muy parecido al de las minorías negras. Es decir, son bastante ambivalentes en sus preferencias antes de los 7 años entre el grupo mayoritario y el propio. No obstante, después de los 7 años muestran un mayor favoritismo hacia el grupo propio. Por nuestra parte, en un estudio previo, llevado a cabo en España, también hemos encontrado esta tendencia (Gómez, 2005).

Desde un plano evolutivo, dicha ambivalencia en las preferencias por el grupo propio y el mayoritario sigue tendencias opuestas: en los resultados se aprecia una “U” muy definida para el caso del grupo propio y una “U invertida” respecto al grupo mayoritario. No obstante podemos afirmar que en los niños mayores (9-10 años) hay una actitud de mayor moderación respecto a preferir a uno u otro grupo.

La preferencia por el grupo propio se relaciona con la tarea de autoidentificación. Como recordaremos, la gran mayoría de los participantes identificó su autorretrato con el niño o niña hispano. Sin embargo, habría que considerar con reserva estos datos ya que son más los niños que se identifican con su grupo que los que le prefieren y, por otra parte, el patrón de respuesta es distinto. En la autoidentificación dicho patrón es claramente progresivo: a mayor edad se aprecia una mayor identificación con el grupo propio. En las preferencias, por su parte, se inicia con un patrón de favoritismo hacia el grupo propio, que, posteriormente, tenderá a ser más moderado.

El grupo de blancos es el que disfruta de mayor prestigio en la cultura receptora así que no resulta extraño que se le prefiera ya que según la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1978) la identificación con el grupo más prestigioso proporciona la posibilidad de desarrollar una identidad más positiva. Cabe señalar, sin embargo, que nuestros participantes no sólo pertenecen a una minoría étnica desprestigiada en la cultura receptora, sino que, además, son inmigrantes. En otras palabras, son una minoría dentro de otra minoría. Este hecho es importante al menos por dos cosas: por un lado, son susceptibles de ser rechazados por otros grupos étnicamente cercanos a ellos, pero más *aculturados*, como el caso de los hispanos de segunda y tercera generación (Bejarano, 2005) y, por otro lado, son objeto de un fuerte proceso de asimilación social (Berry, 1993) que busca *integrar* las peculiaridades de las minorías étnicas al grupo étnicamente mayoritario. Si a ello

agregamos el idioma como elemento que determina la distancia cultural entre el grupo étnico propio y el mayoritario (Navas et al., 2004; Wright y Bougie, 2007), es fácil suponer que el proceso de autoidentificación y preferencias étnicas plantea un dilema para el niño inmigrante. Por una parte, busca pertenecer a un grupo que la cultura dominante *vende* como exitoso. En contraparte, aprende que ser hispano implica pertenecer a un grupo de categoría inferior, con costumbres, valores y lengua poco apreciados en el nuevo entorno. En este sentido, elige al grupo de blancos como el que *más le gusta*, y si bien en principio favorece a su propio grupo, y se identifica con él, en etapas posteriores se distancia de éste y se aproxima al grupo mayoritario.

Respecto a las justificaciones para preferir, es notorio que desde etapas tempranas están presentes las ideas de tipo étnico que dan sustento a las actitudes hacia la diversidad étnica. Hemos visto que dichas ideas son más sofisticadas conforme la edad progresa. De hecho, las justificaciones incluyen distintos aspectos, desde aquellas que se apoyan en la apariencia física, en los niños más pequeños, hasta las que involucran componentes más abstractos, como *rasgos de personalidad* presupuestos en los niños mayores.

Desde la perspectiva de la *aculturación* los hallazgos son similares. Es decir, al margen del tiempo de estancia, los participantes prefieren tanto al grupo propio como al mayoritario. La preferencia por otras minorías étnicas alcanza índices muy bajos en todos los grupos de *aculturación*. Las respuestas de los participantes sugieren, según anticipamos, un apego inicial al grupo propio en lo que se refiere a la preferencia. Posteriormente, conforme se prolonga el tiempo de estancia en la nueva cultura, los otros grupos comienzan a surgir en el mundo social de manera que el participante parece tomar distancia respecto al grupo propio que deja de ser favorecido. No obstante, conforme se avanza en el proceso de *aculturación* es posible que los participantes cobren conciencia del papel que juegan en la sociedad tanto el grupo propio como el mayoritario y, en este sentido, resurja un apego hacia el grupo de pertenencia. Tal apego, sin embargo, convive con la preferencia hacia el grupo de mayor prestigio. Esta conciencia del estatus social de los distintos grupos sociales y su efecto en la identificación y actitudes de las minorías étnicas ha sido señalada por diversos autores (Grosfoguel, 2007; Jenkins, 1994; Kasinitz, 2008).

En las justificaciones de las preferencias predominan las categorizadas como *étnicas* y de *apariencia física* en todos los grupos de aculturación, sin que se aprecien cambios significativos relacionados con las diferencias en el tiempo de estancia.

En lo que se refiere a los rechazos, advertimos una correspondencia con el patrón de preferencias. La mayoría de participantes focaliza su rechazo en los grupos que no fueron favorecidos con la preferencia. Es decir, los otros grupos minoritarios en la sociedad: los asiáticos y los negros. Esto confirma nuestra predicciones a este respecto aunque solo parcialmente ya que también conjeturamos que habría una tendencia en los niños mayores a no rechazar a nadie, cosa que, de hecho, no ocurrió. Podemos concluir, no obstante, que en nuestro estudio menos preferencia se relaciona con un mayor rechazo.

La elección del grupo de los negros como el que menos gusta ha sido observada en otras sociedades multiétnicas sobre todo desde la perspectiva del grupo mayoritario. En cuanto a la perspectiva de los grupos minoritarios hay menos evidencia de esto. En un estudio que llevamos a cabo con niños latinoamericanos en España (Gómez, 2005), los niños negros fueron, de la misma manera, el grupo más rechazado. No obstante, los argumentos utilizados para justificar el rechazo son distintos en el trabajo de España y los que encontramos en este estudio. En España, los niños latinoamericanos justificaban su rechazo en base a las características físicas asociadas a ese grupo étnico: color de piel, rasgos faciales, textura del pelo, etc. De hecho, algo sorprendente fue que varios de los niños entrevistados en España eran negros que expresaban su rechazo hacia aquellos similares a ellos. Cabe señalar que la composición de los participantes latinoamericanos en el estudio de España era más heterogénea en cuanto a rasgos físicos que nuestra muestra en el presente trabajo. La mayoría de los participantes en España provenía de países sudamericanos y caribeños donde las personas negras o mulatas tienen una presencia importante. No es así en el caso de los participantes en Estados Unidos, donde casi la totalidad de participantes provienen de países mesoamericanos (México y Centroamérica) y, por tanto, sus rasgos son más bien mestizos.

Por su parte, las justificaciones para rechazar que hemos encontrado en el presente estudio, se refieren no sólo a rasgos étnicos o a la apariencia física, sino que, particularmente en el caso de los niños mayores, aluden a *rasgos de personalidad* presupuestos. Esto también se presenta en los niños con un mayor tiempo de estancia en el país receptor. Lo anterior sugiere que los niños mayores y más *aculturados* pueden estar comenzando a percibir el estatus que las minorías negras tienen en la nueva sociedad.

Aquí cabe hacer una reflexión. Ser negro en Estados Unidos y serlo en un país como España implica dos situaciones distintas. En el primer ejemplo, estamos hablando de lo que Ogbu (1978) define como *minorías involuntarias* y Grosfoguel (2007) como *sujetos raciales coloniales del imperio*. Es decir, hablamos de un grupo humano que fue forzado a emigrar, estuvo, durante mucho tiempo sujeto a vejaciones y abusos de forma sistemática y representaba el nivel más bajo de la escala social. Ciertamente las políticas *raciales* de los años recientes han venido a beneficiar su calidad de vida de forma importante. Sin embargo, el prejuicio y la sospecha respecto a este grupo étnico es un hecho perfectamente vigente hoy en día en Estados Unidos. Este estereotipo es reforzado por la imagen mediática que respecto a los negros promueve el grupo social dominante que en muchas ocasiones ofrece una imagen poco prestigiosa de ellos, asociada al crimen y a otras conductas antisociales. Desafortunadamente, las pobres condiciones materiales de vida de este colectivo, y la asunción del rol asignado por el sistema dominante, en muchos casos confirman las expectativas sociales que sobre este grupo étnico se tiene, por lo que se presenta un fenómeno de *profecía auto-cumplida*.

En contraste, según pudimos constatar, en España la figura del negro es relativamente reciente y no tan definida. Allí, típicamente, los negros son inmigrantes, con frecuencia indocumentados, con idiomas y culturas distintas, que viven a la sombra de la sociedad, en condiciones de hacinamiento y sobreviviendo a través de trabajos irregulares y con muy pocos derechos. Si bien se les sitúa con frecuencia al margen de la ley, debido a su forma de vida, no alcanzan el estatus de delincuentes.

Hay que decir, sin embargo, que el rechazo hacia los negros tiende a disminuir con la edad y con el tiempo de estancia, tal vez como efecto tanto del dominio de los

procesos cognitivos sobre los perceptuales y afectivos (Aboud, 1988), como del contacto social que los procesos de aculturación parecen facilitar.

En cualquier caso, la presencia de argumentos étnicos ya sea para preferir o rechazar es algo innegable. En todos los grupos de edad y en todos los de *aculturación* se echa mano de ellos para justificar las elecciones de forma mayoritaria. Si bien desde una perspectiva evolutiva la progresión es más clara (a más edad mayor uso de justificaciones para preferir o rechazar) que para la perspectiva de *aculturación*, es indudable que el conocimiento étnico no sólo está presente en los niños inmigrantes de nuestro estudio, sino que se refina con el tiempo de estancia y se le utiliza como mediador en las actitudes hacia otros grupos étnicos y hacia el propio. Hasta qué punto el desarrollo de las habilidades cognitivas, en conjunción con los procesos de aculturación, definen las preferencias y rechazos, así como los otros componentes de la identidad étnica, será el tema de reflexión al que nos referiremos a continuación.

### **Consideraciones finales**

Visto de manera conjunta, nuestro estudio nos ha permitido entender la forma en que las ideas de nuestros participantes respecto a la identidad étnica van transformándose a la par del desarrollo de sus procesos cognitivos. Además, hemos observado cómo los procesos de *aculturación* inciden en la redefinición del conocimiento étnico que los niños inmigrantes poseen.

Los pocos trabajos empíricos, de corte socio-cognitivo, que hemos encontrado en torno a la identidad étnica en niños inmigrantes dificultan la interpretación de nuestros hallazgos dentro de un marco de referencia más próximo conceptualmente. Como ya hemos señalado, la literatura científica por alguna razón se ha enfocado, por lo regular, en los procesos identificativos posteriores a la infancia es decir, la adolescencia o la juventud temprana. Por otra parte, los estudios que se refieren a etapas infantiles normalmente están enfocados en minorías étnicas no inmigrantes que viven en sociedades multiculturales. Además, sobre el tema *inmigración* son más las reflexiones teóricas que los trabajos empíricos con niños, en particular latinoamericanos, y su encuentro con esos nuevos mundos que se ven forzados a encarar con las herramientas conceptuales, vastas o escasas, que poseen.

Estas limitaciones tal vez constituyen la principal virtud de nuestro trabajo ya que, si bien consideramos que los hallazgos encontrados con minorías étnicas en distintos trabajos de alguna manera se reproducen en nuestro estudio, los colectivos inmigrantes tienen sus propias particularidades cuando de procesos identificativos se trata. De aquí la originalidad de una propuesta como la que aquí presentamos, que pretende también ser una invitación para continuar con esta línea de investigación.

La forma en que los niños inmigrantes entienden quiénes son ellos y los otros distintos a ellos, desde un plano étnico, sin duda cambia constantemente por efecto de su desarrollo cognitivo. En este estudio hemos constatado, por ejemplo, que la autoidentificación va precisándose conforme los niños acceden a etapas distintas dentro de su evolución cognitiva. Cada vez más, tienen claro el grupo étnico al que pertenecen según revelan sus elecciones y las justificaciones que las respaldan. Además, este conocimiento étnico parece reforzarse por aquellos factores prevalentes en la cultura receptora que, de forma a veces velada y otras de manera abierta, les deja en claro los espacios a los que su grupo étnico y ellos mismos pueden acceder, las expectativas, así como los sueños que pueden formularse y los obstáculos que deben superar a fin de pertenecer al grupo de más prestigio social. Quizás esto explique el porqué un mayor tiempo de estancia en la nueva cultura (a la par de un mayor desarrollo cognitivo) esté asociado a una mayor identificación con el grupo propio.

Los niños inmigrantes se *redescubren* y descubren a los otros al arribar al nuevo país en donde sus referentes son transformados. Nuevos rostros, valores, costumbres y actitudes se les presentan y, en ocasiones, deben generar nuevas respuestas a fin de buscarse un sitio en el nuevo entorno. Rápidamente sus criterios étnicos cambian: se dan cuenta que el color de la piel y otras características físicas tienen un peso específico en la cultura receptora. Desde temprana edad definen categorías sociales fundamentadas en criterios étnicos. Asimismo, sus ideas van refinándose: comienzan por la apariencia exterior de las personas pero, con el tiempo, van elaborando conceptos más complejos que muestran cómo su conocimiento social incorpora aspectos más abstractos como actitudes, conductas y formas de ser de los distintos grupos con los que conviven cotidianamente.

Por otra parte, aprenden los múltiples mensajes de la nueva cultura, particularmente aquellos que tienen que ver con las minorías. Aprenden a ser políticamente correctos y a sentir que no hay que hablar de diferencias aunque a diario las viven: no es bueno hablar de religión ni clasificar a las personas por su apariencia física, por sus costumbres o por la forma que hablan. Aprenden el lenguaje del éxito a costa de poner en duda sus orígenes pese a que, como comenta Quintana (2007), el desarrollo de una identificación con dichos orígenes es su mejor posibilidad de combatir la discriminación y el prejuicio contra ellos.

Los *hijos de la inmigración* (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) utilizan de forma funcional los términos que nombran a la diversidad humana: no sólo saben quienes son chinos, gringos, negros o latinos sino que van conociendo los estereotipos vinculados a estos en la medida en que van desarrollando su capacidad de contrastar sus diferencias y similitudes. Lo anterior, va perfilando el surgimiento de sus actitudes respecto a los distintos grupos.

Quizás es en el terreno de las actitudes donde más claramente se ve el conflicto de lealtades que los niños inmigrantes pueden estar experimentando. Sus preferencias se dividen entre su grupo de origen y el grupo de mayor prestigio social. Ciertamente este fenómeno se ha presentado en otras latitudes y en otros estudios (Aboud, 1988; Asher y Allen, 1969; Gómez, 2005; Millner, 1973; Williams y Morland, 1976) con niños pertenecientes a minorías étnicas. Sin embargo, en el presente trabajo, nuestros participantes se encuentran en medio de una situación complicada: son miembros de familias inmigrantes que conforman un grupo social de bajo prestigio en la sociedad que, sin embargo, provienen de culturas que favorecen el valor de lo colectivo sobre lo individual como nos recuerda Marín (1993) con el término *familialismo*. En contraparte, reciben la fuerte demanda de asimilarse a la cultura dominante, exitosa y llena de posibilidades, para la cuál es preciso deshacerse del lastre que puede representar la cultura original. Tal vez esto explique esa bipartición de las preferencias entre el grupo propio y el mayoritario entre los niños de nuestro estudio en las distintas edades y tiempo de estadía.

Los niños inmigrantes, no hay duda, quieren pertenecer. De nuevo, parecen tener claro cuál es su grupo de referencia, según vimos en el apartado de auto-identificación, sin embargo sus preferencias no sólo apuntan a ese grupo. Aquí



vemos el peso de la evolución cognitiva y del proceso de hibridación cultural. Desafortunadamente, la nueva cultura con mucha frecuencia les plantea una disyuntiva ante la que no parece haber una tercera posibilidad: o con nosotros o al margen de nosotros. Paradójicamente, esa misma cultura jamás termina de *asimilarlos* del todo por lo que frecuentemente la salida es crear grupos alternos (chicanos, Tex-mex, mexico-americanos) que a menudo dirigen sus frustraciones unos contra otros como ha puesto en evidencia el trabajo etnográfico de Bejarano (2005) en la franja fronteriza entre México y Estados Unidos.

Lo anterior aborda la cuestión del rechazo étnico y, con ello, de los prejuicios. Hasta qué punto las actitudes prejuiciosas tienen un carácter inevitable dentro del desarrollo cognitivo de los niños ha sido un tema estudiado y debatido dentro de la literatura sociocognitiva. Nuestro estudio no nos ofrece elementos para definirnos en este aspecto. Sin embargo, está claro que para nuestros niños participantes, el patrón de rechazo está focalizado en otros grupos minoritarios y no en el propio o el mayoritario. De forma contraria a nuestras expectativas, absolutamente todos los participantes de nuestro estudio decidieron rechazar a alguno de los niños representados en las fotografías. Nuestra sorpresa se basa en que en un estudio similar que realizamos hace algunos años con niños latinoamericanos en Madrid (que ha sido ampliamente mencionado en distintos lugares de este trabajo) la tendencia a rechazar disminuía con la edad de forma tal que más de la mitad de los niños mayores que conformaron nuestra muestra (entre 10 y 11 años) decidió no rechazar a nadie, pero además, las razones que esgrimían para justificar su no elección tenían que ver con ideas referentes al respeto, los derechos y la igualdad social.

En contraste, ninguno de los participantes de este estudio manifestó actitudes similares. Como ha quedado claro, el grupo mayoritariamente rechazado fue el de los negros seguido por los asiáticos. Aquí habría que preguntarse qué factores determinan que niños que se encuentran en etapas similares de desarrollo asuman actitudes tan distintas. Una respuesta fácil tendría que ver con el efecto de la *deseabilidad social* en los niños entrevistados en España. Sin embargo, sospechamos que la respuesta va más allá. Creemos que esto obedece más no sólo a las características de las culturas receptoras, sino también a las

características de los colectivos que conforman las minorías étnicas en dichas culturas.

Ya antes nos hemos referido al diferente estatus que los negros (minoría más rechazada) parecen tener (por su historia, presencia demográfica, política, social, etc.) en Estados Unidos y España y no abundaremos en ello. Pero, ¿qué podemos decir de los colectivos inmigrantes étnicamente minoritarios? Podemos percibirlos a todos de la misma forma según lo amplios o restringidos que sean nuestros estereotipos. Podemos llamarles ya sea *latinos*, *hispanos* o *sudamericanos* de forma genérica y, en ese sentido, esperar que crean, se comporten, piensen y sientan de la misma manera. Sin embargo, ¿hasta qué punto esto refleja la realidad de esos grupos humanos?

Ya algunos autores (Grosfoguel, 2007; Navas et al., 2004; Suárez-Orozco, 2000; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) nos han advertido de lo riesgoso de percibir a los colectivos inmigrantes desde una perspectiva global que tienda a borrar sus peculiaridades culturales, históricas y sociales. Partir de una posición *globalizante* sin duda facilitaría el estudio y las estrategias de intervención con dichos colectivos (a final de cuentas los estereotipos *sirven*, en un primer momento al menos, para simplificar nuestra visión del mundo). Sin embargo, de aquí no sería difícil asumir una postura de discriminación cultural, como la surgida en las grandes migraciones europeas de principios del siglo XX en Estados Unidos, fundamentada en *grupos migratorios paradigmáticos* (Suárez-Orozco, 2001) deseados y deseables en todas las culturas con los que todos los demás deberían de ser comparados.

### **Aportaciones y limitaciones de nuestro trabajo y líneas de investigación futuras**

Ya antes nos hemos referido a los escasos trabajos que hemos encontrado en torno al desarrollo de cuestiones étnicas en población inmigrante de características afines a nuestra muestra. En este sentido, nuestro estudio representa un esfuerzo por abrir camino con las carencias y ventajas que ello puede significar. En principio, creemos que la problemática abordada rebasa las posibilidades de análisis a partir de un marco teórico como el que sustenta nuestro trabajo. El enfoque sociocognitivo ha aportado, sin duda alguna, un sólido marco conceptual para interpretar el desarrollo de nociones étnicas en los diversos grupos humanos, entre estos, las

minorías étnicas. Temas como la aparición de los prejuicios, los estereotipos, la conciencia étnica o las relaciones intergrupales han sido estudiados desde esta perspectiva en distintos sitios y de formas diversas y sus hallazgos han sido muy reveladores. Sin embargo, al adentrarnos en nuestro estudio, hemos podido darnos cuenta que la realidad de los niños inmigrantes, de cara al desarrollo de su identidad étnica en una sociedad tan estratificada como la norteamericana, es lo suficientemente compleja como para dejar de lado aspectos socioculturales fundamentales para la definición de una identidad étnica positiva.

Hemos querido complementar esta limitación a partir de integrar la propuesta de aculturación en nuestro análisis. Sin duda que las relaciones entre los diversos grupos humanos que integran una sociedad tan multiétnica como la norteamericana dejan su huella en la tarea de definir la identidad étnica propia y de los otros. La diferencia de estatus y las relaciones de poder entre los grupos étnicos minoritarios y el mayoritario (Jenkins, 1994) con todo lo que ello pueda implicar: segregación, marginación, asimilación, discriminación o racismo no pueden pasar desapercibidas por los jóvenes inmigrantes y seguramente impactan de alguna forma su autoconcepto.

No obstante, en el ámbito de nuestro trabajo, reconocemos lo limitado que es concebir el proceso de aculturación, por el que necesariamente atraviesan nuestros participantes, en base a su tiempo de residencia en la cultura norteamericana. Sabemos que el tiempo en si mismo no significa mucho, sino los procesos que ocurren, o no, en el transcurso del mismo. Desde luego que las vivencias no son nunca las mismas ni entre individuos ni entre grupos humanos.

Pese a lo anterior, estamos convencidos de que nuestro trabajo ofrece una visión original respecto al desarrollo del conocimiento étnico. En lo teórico, pretende integrar dos ámbitos falsamente separados: el individual y el social. Al menos en el tema que nos ocupa no puede ser de otra manera. Es imposible plantear que los procesos individuales ocurren al margen de condiciones sociales específicas o bien que los fenómenos sociales no tienen un fundamento individual. Son las personas las que finalmente generan los cambios sociales y estos, a su vez, impactan la forma en que las personas piensan, sienten, actúan, en una espiral dialéctica inagotable.

En lo metodológico, presentamos una propuesta que busca ir más allá de los datos cuantitativos para adentrarse en la forma en que surgen y se transforman las ideas que sustentan las creencias y las actitudes. La entrevista clínica, a diferencia de otros métodos que tradicionalmente han sido empleados en estudios de esta naturaleza, no sólo describe sino que pretende explorar, descubrir, cuestionar.

Por otro lado, la técnica del autorretrato que hemos empleado nos parece un instrumento valioso para recuperar la representación que los niños tienen de sí mismos. Sin duda que es necesario repensar su implementación tal vez de una forma más espontánea o bien acompañarla de algún tipo de auto-reporte como el propuesto por Krueger et al. (2006) en su trabajo con adolescentes.

De cara al futuro creemos que es imprescindible que se lleven a cabo estudios que se enfoquen en los colectivos inmigrantes y, particularmente, en los niños inmigrantes que es donde se van definiendo o redefiniendo las cuestiones identitarias (individuales y sociales) entre las que está la étnica. No obstante, es preciso que se observen las diferencias y similitudes de dichos colectivos en cuanto a sus países de origen, sus características culturales, su capital social y sus motivaciones para emigrar, entre otros aspectos. Por su parte, también hay que considerar las estrategias y actitudes que dichos colectivos asumen en su proceso de aculturación a la cultura mayoritaria y las que esta misma ofrece. Ni todos los inmigrantes son iguales, ni todas las culturas receptoras tienen las mismas expectativas y recursos.

Estamos convencidos de la necesidad de balancear el trabajo cuantitativo y el cualitativo. Sí, es importante conocer cantidades y tendencias numéricas, pero también es imprescindible conocer las ideas detrás de las elecciones y las actitudes. No sólo es necesario saber el nivel de rechazo o preferencia hacia una persona o un colectivo, sino también conocer el por qué de ambas actitudes y los distintos ámbitos sociales donde se pueden presentar (relaciones interpersonales, trabajo, recreación, por ejemplo). El trabajo clínico y los estudios etnográficos constituyen herramientas invaluableles en este sentido.

Asimismo, puesto que los procesos de identificación nunca son estáticos, particularmente en el caso de las minorías migrantes que, como afirma Bejarano (2005), enfrentan el *proceso inacabable de cruzar fronteras*, es preciso darle

seguimiento a las formas que van adoptando las *nuevas identidades*. Para ello, son necesarios estudios de corte longitudinal que nos ofrezcan una perspectiva más amplia.

Otro aspecto sobre el que vale la pena profundizar es el que se refiere a las condiciones previas al momento de la migración, es decir, las condiciones que determinan la decisión final de dejar la tierra natal para adentrarse a un mundo distinto y distante. Sin duda, hay diferencias importantes entre ser refugiado, migrante involuntario o inmigrante deseado (*blanco honorario*) e indeseado. Esto es particularmente importante en el caso de los niños quienes, dada su condición, poco tienen que ver con una decisión que, sin embargo, les transforma la vida. Dentro de este tópico habría que considerar las consecuencias de la situación irregular (en términos de leyes migratorias) de muchas familias hispanas en Estados Unidos (y en otras latitudes) y cómo esto afecta la estabilidad emocional de los niños inmigrantes para quienes situaciones como la deportación o la desintegración familiar representan una amenaza con la que conviven cotidianamente.

Por otro lado, no sólo se hace necesario el estudio de los procesos de aculturación sino también los de *enculturación* (Bernal y Knight, 1993), es decir, la manera en que las familias de inmigrantes, y otros grupos minoritarios, transmiten sus valores, costumbres, creencias y cómo esto puede afectar tanto el proceso de aculturación como la formación de la identidad étnica de los hijos.

Justamente el estudio de los recursos, la estructura y las formas de organización de las familias inmigrantes debe ocupar nuestro quehacer investigador. Por ejemplo, mucho se ha dicho de la nula participación de los padres inmigrantes en la educación de los hijos. Sin embargo, Perreira, Chapman y Stein (2008) han demostrado el desfase entre lo que la institución escolar entiende como participación y las formas en que las familias apoyan la educación de sus hijos.

Hoy en día, ser inmigrante hispano en los Estados Unidos no es algo sencillo, quizás nunca lo ha sido, la *nueva inmigración* de la que nos hablan Marcelo y Carola Suárez-Orozco está fundamentalmente representada por un alto número de familias latinoamericanas y de sus hijos (que siguen siendo considerados inmigrantes aunque técnicamente no lo sean) con muy poco capital social y para quienes las opciones de una mejor calidad de vida son escasas. Los colectivos de origen latino ya son la

minoría más grande en ese país aunque como nos recuerda Grosfoguel (2007), su fuerza política, además de la académica, económica y social, es muy baja comparada con su presencia demográfica.

Diversos fenómenos sociales, entre los que destaca la deserción escolar, se presentan con frecuencia y de forma persistente en este colectivo por lo que sus posibilidades de participación en el desarrollo social son muy limitadas. Hasta qué grado las expectativas sociales, las políticas asimilacionistas y la discriminación cultural son responsables de esta situación y de qué manera los niños inmigrantes van incorporando una percepción sesgada de sí mismos y de los demás, tienen que ser puntos de partida de estudios futuros. Es necesario seguir trabajando en esta línea no sólo para ampliar nuestro conocimiento sobre este tipo de situaciones sino, sobre todo, para participar en su solución.

## Referencias bibliográficas

- Aboud, F. E. (1977). Interest in ethnic information: A cross-cultural developmental study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 134-146.
- Aboud, F. E. (1984). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *Journal of Genetic Psychology*, 145(2), 217-230.
- Aboud, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. En J. S. Phinney y N. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization* (pp. 32-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48-60.
- Aboud, F. E. y Amato, M. (2002). Developmental and socialization influences on intergroup bias. En R. Brown y S. Gaertner (Eds.), *Handbook of social psychology: Intergroup processes*. Oxford, England: Blackwell.
- Aboud, F. E. y Doyle, A. (1993). The early development of ethnic identity and attitudes. En M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity, formation and transmission among Hispanics and other minorities* (1<sup>st</sup> ed., pp. 47-59). Albany: State University of New York Press.
- Aboud, F. E. y Doyle, A. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(3), 161-170.
- Aboud, F. E. y Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of Social Issues*, 55(4), 767-786.
- Aboud, F. E. y Mitchell, F. G. (1977). Ethnic role taking: The effects of preference and self-identification. *International Journal of Psychology*, 12(1), 1-17.
- Acosta, T. P. y Winegarten, R. (2003). *Las Tejanas. 300 years of history* (1<sup>st</sup> ed.). Austin: University of Texas Press.
- Alarcón, O., Szalacha, L., Erkut, S., Fields, J. y García Coll, C. (2000). The color of my skin: A measure to assess Children's perceptions of their skin color. *Applied Developmental Science*, 4(4), 208-221.
- Allport, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio* (2<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Altschul, I., Oyserman, D. y Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child Development*, 77(5), 1155-1169.

- American Community Survey, U.S. Census Bureau (2007). B033001 *Hispanic or Latino origin by specific origin*. Recuperado el 10 de agosto, 2009 de [http://factfinder.census.gov/servlet/DTTable?\\_bm=y&-geo\\_id=01000US&-ds,\\_name=ACS\\_2007\\_3YR\\_G00\\_&-mtname=ACS\\_2007\\_3YR\\_G2000\\_B03001](http://factfinder.census.gov/servlet/DTTable?_bm=y&-geo_id=01000US&-ds,_name=ACS_2007_3YR_G00_&-mtname=ACS_2007_3YR_G2000_B03001)
- Arriaza, G. (2004). Welcome to the front seat: Racial identity and Mesoamerican immigrants. *Journal of Latinos and Education, 3*(4), 251-265.
- Arzubiaga, A., Noguerón, S. y Sullivan, A. (2009). The education of children in Im/migrant families. *Review of Research in Education, 33*(1), 246-271.
- Asher, S. R. y Allen, V. L. (1969). Racial preference and social comparison processes. *Journal of Social Issues, 25*(1), 157-166.
- Augoustinos, M., Ahrens, C. y Innes, J. M. (1994). Stereotypes and prejudice: The Australian experience. *British Journal of Social Psychology, 33*, 125-141.
- Augoustinos, M. y Reynolds, K. (2001). *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. London: Sage.
- Augoustinos, M. y Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 143-156.
- Bejarano, C. (2005). *¿Qué onda? urban youth cultures and border identity* (1<sup>st</sup> ed.). Tucson: The University of Arizona Press.
- Bennett, M., Barrett, M., Karakozov, R., Kipiani, G., Lyons, E., Pavlenko, V. y Riazanova, T. (2004). Young Children's evaluations of the ingroup and of outgroups: A multinational study. *Social Development, 13*(1), 124-141.
- Bennett, M., Sani, F., Lyons, E. y Barrett, M. (1998). Children's subjective identification with the group and in-group favoritism. *Developmental Psychology, 34*(5), 902-909.
- Bernal, M. E. y Knight, G. P. (1993). Introduction. En M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity. formation and transmission among Hispanics and other minorities* (1<sup>st</sup> ed., pp. 1-7). Albany: State University of New York Press.
- Bernal, M. E., Knight, G. P., Garza, C. A., Ocampo, K. A. y Cota, M. K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 12*(1), 3-24.
- Berry, J. W. (1990). Acculturation and adaptation: A general framework. En W. H. Holtzman y T. H. Bornemann (Eds.), *Mental health of immigrants and refugees* (pp. 90-102). Hogg Foundation for Mental Health.
- Berry, J. W. (1993). Ethnic identity in plural societies. En M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity. formation and transmission among Hispanics and other minorities*. (1<sup>st</sup> ed., pp. 271-296). Albany: State University of New York Press.



- Bigler, R. S., Brown, C. S. y Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72, 1151-1162.
- Bigler, R. S., Jones, L. y Lobliner, D. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68(3), 530-543.
- Birman, D. (2004). *Experiences of immigrants.*, Encyclopedia of Applied Developmental Science, Sage. Recuperado el 17 de septiembre, 2009 de [http://sage-ereference.com/applieddevscience/Article\\_n222.html](http://sage-ereference.com/applieddevscience/Article_n222.html)
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.
- Brisk, M. (1998). *Bilingual education. from compensatory to quality schooling.* (1<sup>st</sup> ed.). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buriel, R. (1987). Ethnic labeling and identity among Mexican Americans. En J. Phinney y J. Rotheram (Eds.), *Ethnic socialization. pluralism and development* (1<sup>st</sup> ed., pp. 134-152). CA: Sage.
- Cavalli-Sforza, L., y Cavalli-Sforza, F. (1999). Herencia cultural, herencia genética. *¿Quiénes somos? Historia de la diversidad humana* (J. Vivanco, Trans.). [Chi Siamo, La Storia Della Diversità Umana] (Primera ed., pp. 220-244, 245-267). Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- Clark, K. B. y Clark, M. P. (1947). Racial identification and preference in negro children. En T. Newcombe y E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169-178). New York: Holt.
- Crawford, J. (1999). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice* (4<sup>th</sup> ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.
- Davey, A. G. (1983). *Learning to be prejudiced: Growing up in multi-ethnic Britain.* London: Edward Arnold.
- De Blij, H. (2009). *The power of place. geography, destiny, and globalization´s rough landscape* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- De Vos, G. (1995). Ethnic pluralism: Conflict and accommodation. En L. Romanucci-Ross y G. De Vos (Eds.), *Ethnic identity, creation, conflict, and accommodation* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 15-47). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- De Vos, G. y Romanucci-Ross, L. (1995). Ethnic identity: A psycho cultural perspective. En Romanucci-Ross, L. y De Vos, G. (Eds.), *Ethnic identity. creation, conflict, and accommodation* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 354-379). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica de del método clínico* (1a. ed.). Barcelona, España: Paidós.

- Devine, P. G. (1989). Automatic and controlled processes in prejudice: The role of stereotypes and personal beliefs. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler y A. G. Greenwald (Eds.), *Attitudes: Structure and function* (pp. 181-212). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Devine, P.G., Plant, A. y Blair, I. (2001). Classic and contemporary analyses of racial prejudice. En R. Brown y S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 198-217). Oxford, England: Blackwell.
- Doise, W., Deschamps, J. C. y Meyer, G. (1978). The accentuation of intracategory similarities. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups*. San Diego, CA: Academic Press.
- Doyle, A. y Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white's children racial prejudice as a social-cognitive development. *Merril-Palmer Quarterly*, 41(2), 209-228.
- Enesco, I., Giménez, M., del Olmo, C. y Paradela, I. (1998). El desarrollo de las ideas y actitudes étnico-raciales: Una revisión crítica. *Estudios de Psicología*, 59, 87-104.
- Enesco, I. y Navarro, A. (2003). El desarrollo de actitudes y prejuicios étnico-raciales. En P. Pardo & L. Méndez (Eds.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 80-117). Madrid, España: UNED.
- Enesco, I., Navarro, A., Giménez, M. y del Olmo, C. (1999). Génesis de la conciencia racial: Un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de la piel en niños de 3 a 11 años. *Estudios de Psicología*, 63-64, 3-20.
- Enesco, I., Navarro, A., Guerrero, S. y Giménez, M. (2005). El conocimiento y las actitudes étnico-raciales durante la niñez. La investigación evolutiva en España. En M. Frías y V. Corral (Eds.), *Niñez, Adolescencia y Problemas Sociales* (1a. ed.). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Universidad de Sonora.
- Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I. y Callejas, C. (2002, Junio). *Spanish children's and adolescents' judgements about ethnic exclusion: The case of gypsies and Africans* (Poster presentado en la 32nd Annual Meeting of the Jean Piaget Society). Philadelphia, PA.
- Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I. y Guerrero, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 638-659.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Essomba, M. (2008). Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural de reconocimiento. *Revista de Educación*, (346), 217-243.

- Feliciano, C. (2009). Education and ethnic identity formation among children of Latin American and Caribbean Immigrants. *Sociological Perspectives*, 52(2), 135-158.
- Fenton, S. (1999). *Ethnicity, racism, class and culture*. Maryland, MD: Rowman & Littlefield.
- Fenton, S. (2003). *Ethnicity* (1<sup>st</sup> ed.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Fenton, S. y Bradley, H. (2002). Ethnicity, economy and class: Towards the middle ground. En S. Fenton y H. Bradley (Eds.), *Ethnicity and economy: "race" and "class" revisited* (1<sup>st</sup> ed., pp. 9-29). New York: Palgrave Macmillan.
- Friedman, T. (2006). *The world is flat. A brief history of the twenty-first century* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Fuligni, A. J., Hughes, D. L. y Way, N. (2009). Ethnicity and immigration. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol. 2: Contextual influences on adolescent development* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 527-569). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fuligni, A., Witkow, M. y García C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811.
- Galeano, E. (1984). *Las Venas Abiertas de América Latina* (38a. ed.). Distrito Federal, México: Siglo Veintiuno Editores.
- García, J., Ogle, D. M., Risinger, C. F., Stevos, J. y Jordan, D. W. (2003). *Creating America. A history of the United States*. Evanston, Illinois, IL: Mc Dougal Littel.
- García, M. C. (2000). Agents of Americanization: Rusk settlement and the Houston-Mexicano community, 1907--1950. En E. Zamora, C. Orozco, & R. Rocha (Eds.), *Mexican American in Texas history: Selected essays* (1<sup>st</sup> ed., pp. 121-143). Austin: Texas State Historical Association.
- Giménez, M. (1999). El desarrollo de la conciencia racial: Actitudes e ideas implícitas en niños de tres a seis años. Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind, the clinical interview in psychological research and practice* (1<sup>st</sup> ed.). Cambridge, UK: University.
- Gollnick, D. y Chinn, P. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gómez, M. (2005). *El desarrollo de la conciencia étnico-racial en niños pertenecientes a grupos minoritarios de origen latinoamericano que residen en España: un estudio exploratorio*. Trabajo inédito presentado para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). Universidad Autónoma de Madrid, España.

- González, L. (2005). *Juicios sociales sobre exclusión étnica en niños de origen latinoamericano que viven en España: un estudio exploratorio*. Trabajo inédito presentado para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Grosfoguel, R. (2007). Migrantes coloniales caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo: los casos de Estados Unidos, Francia, los Países Bajos y el Reino Unido [Monografía]. *Centro de estudios y documentación internacionales de Barcelona*, Fundación CIDOB, España, 13, 7 – 51
- Guerrero, S. (2003). *Comprensión y detección de claves étnico-raciales en la categorización social: un estudio con niños de 3 a 5 años*. Trabajo inédito presentado para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Guerrero, S. (2006). *El desarrollo de la toma de conciencia racial: un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J. y Sturges, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the United States. *The Journal of Special Education*, 42, 15-25.
- Hirschman, C. (2004). The origins and demise of the concept of race. *Population and Development Review*, 30, 385-415.
- Hitilin, S., Brown, J. y Elder, G., Jr. (2006). Racial self-categorization in adolescence: Multiracial development and social pathways. *Child Development*, 77(5), 1298-1308.
- Holmes, R. (1995). *How young children perceive race?* London: Sage.
- Hopkins, A. (2006). En A. G. Hopkins (Ed.), *Global history. Interactions between the universal and the local*. (1<sup>st</sup> ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Horowitz, E. L. y Horowitz, R. E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1, 301-338.
- Hughes, D., Smith, E., Stevenson, H., Rodríguez, J., Johnson, D. y Spicer, P. (2006). Parents' Ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770.
- Huxley, J. y Haddon, A. C. (1938). *We Europeans: A survey of "racial" problems* (8<sup>th</sup> ed.). London: Jonathan Cape.
- James, H. (2001). *The end of globalization: Lessons from the great depression* (1<sup>st</sup> ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jenkins, R. (1994). Rethinking ethnicity: Identity, categorization and power. *Ethnic and Racial Attitudes*, 17(2), 198-223.

- Kasinitz, P. (2008). Becoming American, becoming minority, getting ahead: The role of racial and ethnic status in the upward mobility of the children of immigrants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 253-269.
- Katz, P. A. (1987). Developmental of social processes in ethnic attitudes and self-identification. En J. S. Phinney y N. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization, pluralism and development* (1<sup>st</sup> ed., pp. 92-99). Newbury Park, CA: Sage.
- Katz, P. A., Sohn, M. y Zalk, S. R. (1975). Perceptual concomitants of racial attitudes in urban grade-school children. *Developmental Psychology*, 11(2), 135-144.
- Katz, P. A. y Zalk, S. R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14(5), 447-461.
- Knight, G. P., Bernal, M. E., Garza, C. y Cota, M. C. (1993). A social cognitive model of the development of ethnic identity and ethnically based behaviors. En M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity. formation and transmission among Hispanics and other minorities* (1<sup>st</sup> ed., pp. 213-234). Albany: State University of New York Press.
- Knight, G. P., Cota, M. C. y Bernal, M. E. (1993). The socialization of cooperative, competitive, and individualistic preferences among Mexican American children: The mediating role of ethnic identity. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 291-309.
- König, J. (2009). Moving experience: Dialogues between personal cultural positions. *Culture & Psychology*, 15(1), 97-119.
- Kowalski, K. (2003). The emergence of ethnic and racial attitudes in preschool-aged children. *The Journal of Social Psychology*, 143(6), 677-690.
- Krueger, J., Acevedo, M. y Robbins, J. (2006). Perceptions of similarities between self and social group: A matter of tops-down or bottom-up inferences? En K. Fiedler y P. Juslin (Eds.), *In the beginning there is sample: Information sampling as key to understand adaptive cognition*. (pp. 1-34). Providence, RI: Brown University.
- Lambert, W. E. y Klinenberg, O. (1967). *Children's views of foreign peoples. A cross-national study*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. y Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656.
- Madge, N. J. H. (1976). Context and the expressed ethnic preferences on infant school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 337-344.

- Madole, K. L. y Oakes, L. M. (1999). Making sense of infant categorization: Stable processes and changing representations. *Developmental Review*, 19, 263-296.
- Marin, G. (1993). Influence of acculturation on familialism and self-identification among Hispanics. En M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity. formation and transmission among Hispanics and other minorities* (1a. ed., pp. 181-196). Albany: State University of New York Press.
- Marks, A., Szalacha, L., Lamarre, M., Boyd, M. y García Coll, C. (2007). Emerging ethnic identity and interethnic group social preferences in middle childhood: Findings from the children of immigrants development in context (CIDC) study. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 501-513.
- Mijares, L. (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa* (Reporte de Investigación No. 1). España: Universidad Complutense de Madrid, Colección materiales de Aula Intercultural, Políticas de integración de inmigrantes.
- Milner, D. (1973). Racial identification and preference in 'black' British children. *European Journal of Social Psychology*, 3(3), 281-295.
- Morland, J. K. y Hwang, C. (1981). Racial/ethnic identity of preschool children. comparing Taiwan, Hong Kong, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12(4), 409-424.
- Muniategui, E. (2006). Sobre la inclusión de los hijos de la inmigración en las sociedades europeas. Los disturbios franceses de noviembre del 2005. En R. Santibañez y C. Maiztegui (Eds.), *Inmigración: Miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social* (1a. ed., pp. 59-91). Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Nash, G., Jeffrey, J., Howe, J., Frederick, P., Davis, A. y Winkler, A. (1990). *The American people. creating a nation and a society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper Collins.
- Navarro, A. (1995). *Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica: comparación entre sujetos mexicanos y españoles*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Navarro, A. (2006, mayo). *Researching Children's Attitudes*. En I. Davis, M. Fülöp, L. Cajani, E. Näsman y A. Navarro, (Eds.) *Researching Citizenship: What has been done, what is to be done?* London: CiCe Thematic Network Project.
- Navarro, A. y Enesco, I. (2004). Ethnic stereotypes and prejudice among European adolescents. En M. Fülöp y T. Allert (Eds.), *Developing identities among adolescents: European issues*. London: Trentham Books.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M., Rojas, A., Cuadrado, I., Fernández, J. (2004). Perspectivas actuales en aculturación. *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos*

- en *Almería*. (1a. ed., pp. 39-55). Andalucía: España. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- Nesdale, D. (2001). Language and the development of children's ethnic prejudice. *Journal of Language and Social Psychology*, 20(1-2), 90-110.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. En M. Bennett y F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219-240). New York: Psychology Press.
- Nesdale, D. y Flessner, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72(2), 506-517.
- Nugent, W. (2008). *Habits of empire. A history of American expansion* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Alfred A. Knopf.
- Ocampo, K. A., Bernal, M. E. y Knight, G. P. (1993). Gender, race, and ethnicity: The sequencing of social constancies. En M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (1<sup>st</sup> ed., pp. 11-30). Albany: State University of New York Press.
- Ocampo, K. A., Knight, G. P. y Bernal, M. E. (1997). The development of cognitive abilities and social identities in children: The case of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), 479-500.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Ovando, C. J. (Ed.). (2008). *Acculturation*. En *Encyclopedia of bilingual education*: recuperado el 10 de Septiembre, 2009 de [http://sage-ereference.com/bilingual/Article\\_n5.html](http://sage-ereference.com/bilingual/Article_n5.html)
- Oyserman, D., Brickman, D., Bybee, D. y Celious, A. (2006). Fitting in matters. markers of in-group belonging and academic outcomes. *Journal of Psychological Science*, 17(10), 854-861.
- Paradela, I. (2004). *Conocimiento de los estereotipos, preferencias y rechazos hacia diversos grupos étnico-raciales por parte de niños españoles y latinoamericanos que residen en Madrid*. Trabajo inédito presentado para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Park-Taylor, J. (Ed.). (2004). *Developmental contextualism and cultural adjustment of immigrant children*. En *Encyclopedia of applied developmental science*: Recuperado el 24 de octubre, 2009 de [http://sage-ereference.com/applieddevscience/Article\\_n133.html](http://sage-ereference.com/applieddevscience/Article_n133.html)
- Passel, J. S. (2006). *The size and characteristics of the unauthorized migrant population in the U.S. estimates based on the march 2005 current population survey*. Recuperado el 24 de octubre 2009, de <http://pewhispanic.org/files/reports/61.pdf>

- Paz, O. (1981). *El laberinto de la soledad* (9a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perreira, K., Chapman, M. y Stein, G. (2006). Becoming an American parent: Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1383-1414.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.
- Phinney, J. S., Berry, J., Vedder, P. y Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. En J. W. Berry, J. S. Phinney, M. Sam y P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition. acculturation and adaptation across national contexts* (1<sup>st</sup> ed., pp. 71-116). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phinney, J. S., Jacoby, B. y Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478-490.
- Phinney, J. S. y Rotheram, M. J. (1987). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Phinney, J. S. y Rotheram, M. J. (1997). Introduction: Definitions and perspectives in the study of Children's ethnic socialization. En J. S. Phinney y M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization. pluralism and development* (1<sup>st</sup> ed., pp. 10-28). CA: Sage.
- Piaget, J. (1926). El método clínico. [Introducción a la representación del mundo en el niño]. Trad. cast. Revisada en J. Delval (Comp.) *Lecturas de psicología del niño*, vol.1. Madrid, España: Alianza, 1978, (pp.231-264)
- Piaget, J. y Weil, A. M. (1951). El desarrollo en el niño de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. En J. Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño*, 2. *El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente* (3a. ed., pp. 325-342). Madrid, España: Alianza.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A. B. y White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30(4), 526-536.
- Quintana, S. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 27-45.
- Quintana, S. (2007). Racial and ethnic identity: Developmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 259-270.



- Ramírez, M. y Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, bicognitive development, and education*. New York: Academic Press.
- Ramsey, P. (1987). Young Children's thinking about ethnic differences. En J.S. Phinney y J. M. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization. pluralism and development* (1a. ed., pp. 56-72). CA: Sage.
- Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la lengua española*, (22ª. ed.). Madrid, España. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Roark, J., Johnson, M., Cohen, P., Stage, S., Lawson, A. y Hartman, S. (2002). *The American promise. A history of the United States* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA: Bedford/ St. Martin's.
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38, 55-70.
- Rutland, A. y Brown, R. (2001). Stereotypes as justifications for prior intergroup discrimination: Studies of Scottish national stereotyping. *European Journal of Social Psychology*, 31, 127-141.
- Sassen, S. (1999). *Guests and aliens* (1<sup>st</sup> ed.). New York: The New Press.
- Schofield, J. W. y Anderson, K. (1987). Combining quantitative and qualitative components of research on ethnic identity and intergroup relations. En J. S. Phinney y M.J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization* (pp. 252-273). London: Sage.
- Schwartz, S., Montgomery, M. y Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*, 49, 1-30.
- Selman, R. L. y Byrne, D. F. (1974). A structural developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-806.
- Semaj, L. T. (1981). The development of racial-classification abilities. *Journal of Negro Education*, 50(1), 41-47.
- Simon, B., Hastedt, C. y Aufderheide, B. (1997). When self-categorization makes sense: The role of meaningful social categorization in minority and majority Members 'Self-perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 310-320.
- Souto-Manning, M. (2007). Immigrant families and children (re) develop identities in a new context. *Early Childhood Education Journal*, 34(6)
- Stangor, C., Lynch, L., Changming, D. y Glass, B. (1992). Categorization of individuals on the basis of multiple social features. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 207-218.

- St-Hilaire, A. (2002). The social adaptation of children of Mexican immigrants: Educational aspirations beyond junior high school. *Social Science Quarterly*, 83(4), 1026-1043.
- Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. En A. C. G. M. Robben y M. M. Suárez-Orozco (Eds.), *Cultures under siege: Collective violence and trauma*. (pp. 194-226). New York: Cambridge University Press.
- Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating identity in a globalized world. En M. M. Suárez-Orozco y D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium*. (pp. 173-202). Berkeley: University of California Press.
- Suarez-Orozco, M. (1996). California dreaming: Proposition 187 and the cultural psychology of racial and ethnic exclusion. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(2), 151-167.
- Suárez-Orozco, M. (2001a). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365.
- Suárez-Orozco, M. (2001b). Inmigración latinoamericana en los Estados Unidos. *Temas*, 26, 4-13.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (1995). Migration: Generational discontinuities and the making of Latino identities. En L. Romanucci-Ross y G. De Vos (Eds.), *Ethnic identity: creation, conflict, and accommodation* (3<sup>rd</sup> ed.), (pp. 321-347). Walnut Creek: Altamira Press.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration* (1<sup>st</sup> ed.). Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (pp. 61-98). New York: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory on intergroup behaviour. En S. Worchel y W. G. Austin (Ed.), *The psychology of intergroup relations* (vol.2) (pp. 7-24). New York: Nelson Hall.
- Triandis, H. C. y Trafimow, D. (2001). Cultural influence. En R. Brown y S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 367-385). Oxford, England: Blackwell.
- Troncoso, S. A. (2006). *Identidad étnica y percepción de exclusión hacia su propio grupo en niños y adolescentes latinoamericanos residentes en Madrid: Un estudio evolutivo*. Trabajo inédito presentado para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Tseng, V., & Lesaux, N. K. (2008). *Immigrant Students 21 Century Education: A Reference Handbook*. Recuperado el 8 de Septiembre de 2009, de [http://sage-reference.com/education/Article\\_n62.html](http://sage-reference.com/education/Article_n62.html)
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. y Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorisation theory*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Turner, K. y Spears, C. (2007). The centrality of gender and ethnic identities across individuals and contexts. *Social Development*, 16(4), 700-719.
- United States Census Bureau. (2000). *Table Decennial Profiles-1. Profile of general demographic characteristics: 2000*. Recuperado el 24 de octubre de 2009 de <http://www.census.gov/prod/cen2000/dp1/2khus.pdf>
- Van Ausdale, D. y Feagin, J. (2002). *The first R. how children learn race and racism* (1<sup>st</sup> ed.). Maryland, MD: Rowman and Littlefield.
- Vaughan, G. (1963). The effect of the ethnic grouping of the experimenter upon children's responses to tests of an ethnic nature. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 66-70.
- Vaughan, G. (1987). A social psychological model of ethnic identity development. En J. S. Phinney y M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (1a. ed., pp. 73-91). CA: Sage.
- Verkuyten, M., De Jong, W. y Masson, C. (1995). The construction of ethnic categories: Discourses of ethnicity in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 18, 251.
- Verkuyten, M. y Kinket, B. (1999). The relative importance of ethnicity ethnic categorization among older children. *International Journal of Psychology*, 34(2), 107-118.
- Verkuyten, M., Masson, K. y Elffers, H. (1995). Racial categorization and preference among older children in the Netherlands. *European Journal of Social Psychology*, 25(6), 637-656.
- Verna, G. B. (1981). Use of a free-response task to measure children's race preferences. *Journal of Genetic Psychology*, 138(1), 87-93.
- Vershure, B. (1976). Black is beautiful: A re-examination of racial self-identification. *Perceptual and Motor Skills*, 43(3), 842-857.
- Williams, J. E., Best, D. L., Boswell, D. A., Mattson, L. A. y Graves, D. J. (1975). Preschool racial attitude measure II. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 3-18.
- Williams, J. E. y Morland, J. K. (1976). *Race, color, and the young child*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- Williams, J. E. y Robertson, J. K. (1967). A method of assessing racial attitudes in preschool children. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 671-689.
- Wright, S. y Bougie, E. (2007). Intergroup contact and minority-language education: Reducing language-based discrimination and its negative impact. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 157-181.
- Zamora, E. (2000). Mutualist and mexicanist expressions of a political culture in Texas. En E. Zamora, C. Orozco y R. Rocha (Eds.), *Mexican Americans in the Texas history: Selected essays* (1<sup>st</sup> ed., pp. 83-103). Austin: Texas State Historical Association.
- Zuckerman, D. M., Singer, D. G. y Singer, J. L. (1980). Children's television viewing, racial and sex – role attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 10, 281-294.

## Anexo 1

### Ejemplo de entrevista completa

<b>Entrevistador:</b> Miguel Gómez	<b>Participante:</b> J. R.	<b>Género:</b> Hombre
<b>Transcripción:</b> Miguel Gómez	<b>Fecha de Nacimiento:</b> 13/09/99	<b>Edad :</b> 8 (97 meses)
<b>Fecha entrevista:</b> octubre/07	<b>Colegio:</b> Wooldridge	<b>Curso:</b> 2do. Primaria
<b>Archivo :</b> CD 1	<b>País:</b> El Salvador	<b>Meses residencia.:</b> 18
<b>No. de protocolo:</b> 28	<b>Profesión padre:</b> Limpieza	
	<b>Profesión madre:</b> Cocinera	
	<b>Número de hermanos:</b> 1M (mayor), 1H(11)	

### ENTREVISTA SOBRE EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA ÉTNICA

#### Auto-identificación (1ª. Tarea)

Bueno Jorge, ya que nos conocemos mejor te voy a pedir que hagas la primera cosa. Mira, en éste papel quiero que me hagas un dibujo de tu cara, así bien grande, así como tú creas que eres.	Pero ¿lo puedo hacer así también? (girando el papel)
Si como tú quieras claro. Puedes voltear el papel y colorear tu cara con esos crayones que ves ahí. ¿Si?	Ajá.
Entonces adelante, comienza cuando quieras.	¿Dónde están los lápices?
Pues no tengo lápices, solo tengo éstos crayones, pero puedes hacerlo con ellos.	(Asiente)
¿Terminaste entonces?	Lo voy a pintar.
De acuerdo.	(...)
¿Ahora sí, listo?	Ajá.
Mira, vamos a poner tu retrato aquí a un lado, pero vamos a hacer algo con él después.	

#### Categorización étnica

Por ahora Jorge, te cuento lo que vamos a hacer. Mira, detrás de esa tabla que hay ahí están unas fotografías. En un momento más la voltearé para que puedas verlas y te voy a pedir que lo hagas con mucho cuidado porque después quiero que hagas algo con ellas.	<i>(Observa las fotos detenidamente)</i>
¿Te parece que ya las viste bien?	<i>Pero...lo que estoy haciendo ahorita es</i>

	<i>como rojo-rojo, azul-azul...(categorización por pegatina)</i>
Ok...bueno si quieres puedes despegar las fotos y poner juntas las fotos que deben de ir juntas.	<i>(Trabaja con las fotos)</i>
¿Terminaste Jorge?	<i>Ya.</i>
Y dime ¿en qué pensaste, en qué te fijaste para poner las fotos juntas?	<i>Me fijé como...como se saltan. Como nueve, nueve aquí se saltó a 13.</i>
Bueno, pusiste juntas las fotos 9 y 13. ¿Y en qué otra cosa te fijaste?	<i>De que cada uno se parecen como...si fueran hermanos. Este es negro, y éste y éste se parece como si fueran mexicanos. Y éste y éste son hermanos y éste y éste son chinos.</i>
Ajá. (recategorización espontánea de tipo étnico)	<i>Es lo que me fijé ahorita, apenas ahorita.</i>
Apenas ahorita. ¿Y antes en qué te fijaste? Porque yo me vi que cuando estaban las fotos aquí empezaste a hablar en voz baja como que las estabas acomodando en tu mente. ¿En qué estabas pensando?	<i>Que si podía hacer eso, como ordenarlas.</i>
¿Y cómo las ordenaste ahorita?	<i>Las ordené pensando como allí está azul, aquí está otro azul irme...irme fijando, cual...cual...lo que me di cuenta es como ésta se saltó aquí y ésta se saltó a 11, se saltó 1. (Parece hablar de cierto patrón numérico)</i>
O sea que te fijaste en los números también pero al principio me estabas hablando del color. ¿O sea que al principio te fijaste en las bolitas, en los puntitos éstos?	<i>Ajá.</i>
O sea que pensaste en varias cosas	<i>Sí.</i>
Al principio pensaste en los puntitos y las pusiste juntas.	<i>Sí, pero cuando usted me preguntó qué pensé y que pensé...se me dio...pensé otra cosa y después hice la otra en ése momento.</i>
Ajá.	<i>Las otras las hice cuando usted no me estaba preguntando nada.</i>
Ah bueno, pues muy bien. Entonces ahorita están acomodadas por puntito de color. ¿Y crees entonces que podrían ir acomodadas de otra forma?	<i>(Asiente)</i>
¿Cómo las acomodarías a ver?	<i>(Reacomoda las fotos)</i>
¿Y ahora en qué te fijaste para acomodar las fotos así?	<i>Del color de la misma familia.</i>
Veo que hiciste 4 grupos. A ver, hálame de éste grupo, del 13 y el 11. ¿Por qué ellos están juntos?	<i>Porque la manera que se ven son iguales. Por el pelo, por el color de su cara y también porque éste se saltó uno.</i>
El...ah, claro el 13 se...	<i>Como 13, no hizo 12 y se saltó al 11 para el otro lado.</i>
¿Y qué me dices de éste otro grupo, del 4 y 9, ellos por qué están juntos?	<i>Porque...de la forma que están...se parecen mucho. Ésta, estos dientes se parecen a él, también se parece un</i>

	<i>poquito al japonés y ése al chino.</i>
¿Te parece que ella parece japonesa y él chino?	<i>(Asiente)</i>
Bueno, ¿por qué piensas que puede ser japonesa y chino? ¿Qué es lo que los hace parecer japonesa y chino?	<i>Porque se ve los ojos...los ojos son...los ojos se están juntando y eso es lo que los pone más chinos, eso es lo que lo hace más chinos. También de las cejas, del color están normal, no es blanco, negro, nada. Éste es de éste color nada más que éste está más cerca que éste.</i>
Mira que interesante. Ahora háganme de éste grupo, del 16 y el 10. ¿Ellos están juntos por qué?	<i>Porque ellos, como éste fuera el más grande y éste el más pequeño. Como si son de la misma edad, él está negro y ella está negra.</i>
Ajá.	<i>Del pelo se ven (incomprensible) nada más que el de él no está muy ordenado (10)...</i>
¿Y el último grupo, el 10 y el 17 por qué están juntos?	<i>Las mismas cicatrices.</i>
¿Dónde están las cicatrices?	<i>(Señala algo que se me escapa)</i>
¿Y hay algo más que...	<i>Ajá.</i>
...te parece que tienen en común?	<i>De que ésta no la tiene y el de éste lado la tiene.</i>
¿Qué, qué es lo que no tiene?	<i>Esta rayita la tiene y se ve más aquí. Y en ésta, se ve un poquito.</i>
Ah, o sea la rayita de los ojos se ve más en la 17 y en la 8 casi no se ve.	<i>Ajá.</i>
¿Hay alguna otra razón por la que tendrían que ir juntos?	<i>Porque son del mismo color de camisa.</i>
Bueno, casi todos...	<i>De la camisa no pensé. Na 'más del color.</i>
Del color de...	<i>De la cara. He visto muchos mexicanos que son como ellos.</i>
¿Te parece que podrían ser mexicanos?	<i>(Asiente)</i>
Ah bueno, pues muy bien. Bien Jorge vamos a pasar a la siguiente parte	

### **Definición de etiquetas étnicas**

Bien Jorge, ahora vamos a necesitar las fotos 9 y 16 que tú ya conoces y dos fotos más que no has visto pero que ahora vas a conocer. Te voy a mostrar las 4 fotos de una por una y te voy a hacer una pregunta. Dime ¿a los niños que son como éste, el 9, cómo les dicen?	<i>¿Cómo les dicen?</i>
Si, ¿cómo podrían llamarles?	<i>¿Como de apodo?</i>
De apodo, o imagínate que estás con un amigo y de repente pasa un niño como éste y te dice: "Ah, mira ahí va un niño que es..." ¿Qué es qué? (9)	<i>De que es..."chino".</i>
Que es "chino". ¿Te parece...?	<i>O también es normal.</i>
Mm..	<i>De que es muy solitario, de que no tiene amigos.</i>
Podría ser. ¿Todo eso pensarías cuando ves a un niño como ése?	<i>Ajá.</i>

Y la gente nor...la gente en general ¿cómo le podría llamar?	<i>Le llamaría de que como que no tiene que estar aquí, como se enojan de que como ellos, ellos, los chinos y los americanos no les gustan los chinos por eso también.</i>
¿Por qué no les gustan los chinos a los americanos?	<i>Porque los americanos son muy enojados, me he dado cuenta, eso porque vi a un niño que quería a cachar a un niño en la escuela y de que corría tan rápido que se chocó con un niño y lo dejo ahí llorando y no le importó al niño. Y se escondió por "acachar" al otro.</i>
Ah bueno, eso tú lo has visto.	<i>Ajá.</i>
Pero me dices que los americanos y los chinos a veces no se llevan bien. ¿Entonces tú crees que a éste niño le podrían decir "chino"?	<i>(Niega)</i>
Si la gente lo ve en la calle ¿podría pensar que es chino?	<i>No.</i>
¿No?	<i>Pueden pensar algo bueno de él. (parece como si ser chino implica ya una connotación peyorativa y no una etiqueta cultural de cara al grupo mayoritario)</i>
Bueno, si, probablemente van a pensar algo bueno de él, pero hace rato tú me dijiste que has visto mexicanos como él (8) o sea que tú crees que son mexicanos...	<i>No creo, los veo y después ya sé que son mexicanos.</i>
¿Y si vieras a uno como éste, qué creerías que es? (9)	<i>Es...él era bueno, como que está, como si él quisiera ser mi amigo el me pregunta, pero nadie me está preguntando, él se me queda viendo y yo le digo que si quiere jugar a mi juego y después ya comenzamos a ser amigos.</i>
Sí, eso pasa. Pero hace rato que yo te preguntaba cómo le decían a niños como él, tú me decías que podían decirle "chino", "solitario", "alguien que es bueno".	<i>Como (incomprensible)...</i>
No como ofensa, simplemente la gente dice: "Mira ése parece mexicano", "mira ése parece americano"...	<i>Pero yo no opino nada de eso.</i>
¿No opinas nada de eso?	<i>No me importa cuando veo a la gente. Nada más me importa como son. (gran dificultad para etiquetar étnicamente)</i>
Claro eso es muy importante, pero a veces tú piensas...por ejemplo tú piensas que ellos son mexicanos, entonces tu puedes pensar que él es de otro lugar. ¿De dónde podría ser él? Puede que tengas razón o no y que no vengan de ése país.	<i>Es de que conozco un país de donde vino, Jackie Chan, o sea él es chino.</i>
¿Y te parece que él se parece a Jackie Chan?	<i>No, pero debe de ser...es un país donde vive él. No es un japonés, es como...algo como...</i>
¿Qué será Hong Kong?	<i>(Parece asentir)</i>



Ok...	<i>Ya se me está olvidando. Comienza con la "H" pero no se oye la "H". Es como ¡"Hurbano"!</i>
"Hurbano". ¿Él vive allí en "Hurbano", Jackie Chan?	<i>Ajá.</i>
Parece que Jackie Chan es chino.	<i>Sí.</i>
¿Y éste niño 9, tiene algún parecido con Jackie Chan?	<i>Sí.</i>
¿Tú crees que la gente podría pensar que es chino?	<i>No.</i>
A la mejor no se lo dicen, pero ¿crees que podrían pensar que es chino?	<i>Sí, nada más verlos de los ojos y ya.</i>
Ah, claro. ¿O sea que tú podrías pensar que es chino?	<i>Ajá.</i>
¿Te parece si en un papel le ponemos a él...no estamos seguros si es chino, pero le ponemos que le pueden decir "chino" a él, o que la gente puede pensar que es chino?	<i>Puede pensar que es chino.</i>
Claro, entonces vamos a hacer una cosa. Escribo en éste papel la palabra "chino", la pegamos en ésta cajita y te pido que pongas la foto en la cajita.	<i>(Coloca la foto)</i>
¿Y qué me dices de niños como éste (16), que podría pensar la gente que es?	<i>Por el color unos le pueden llamar unos negros, pero eso es falta de respeto...</i>
Bueno...	<i>Pero yo siempre se me da la idea de son afroamericanos porque los veo con un modo muy inventor porque los americanos hacían, los afroamericanos hacían muchas cosas como, inventarse las cosas y yo le digo que...le digo bien.</i>
Bueno, eso es cierto, hay afroamericanos, como tú les llamas muy inteligentes...	<i>Pero los afroamericanos no les gustan los blancos. Yo no tengo ningún amigo negro.</i>
No tienes amigos negros...ok...bueno, yo tengo algunos amigos negros...	<i>Bueno, yo tengo uno que es de Colorado.</i>
Ok. ¿Y entonces tú cómo les llamas a niños como él, porque te oigo que le dices negro y afroamericano	<i>Mm..."americano"</i>
¿"Americano" solamente o "Afroamericano"?	<i>"Americano". Porque los "americanos" también son de Austin.</i>
Sí, eso es verdad aunque lo primero que te pregunté es cómo les llamaría la gente y tú me dijiste que por su color que es negro.	<i>Le llamaría creo, que...mi papá les llama a ellos "bolillos".</i>
¿"Bolillos" a ellos? ¿A los que tienen el color así, negro?	<i>Ajá.</i>
Entonces, ¿qué nombre le ponemos? A él le pusimos "chino" porque pensamos que la gente le podría llamar así. ¿Y entonces a él que te parece que le pongamos?	<i>Como..."americano".</i>
Bueno, pues ponemos aquí la palabra "americano" y hacemos lo mismo.	<i>(Coloca la foto)</i>
Bueno, y te voy a mostrar una foto más. ¿A niños como él cómo les dicen? (15)	<i>Les llaman de su segundo nombre.</i>

Bueno, pero si la gente no sabe su nombre, solamente lo ve pasar y no sabe como...	"Blanco".
¿La gente puede pensar que es "blanco", le puede llamar "blanco"?	(Asiente)
Bueno pues escribimos "blanco" y hacemos lo mismo.	(Coloca la foto)
Claro, ya que conoces a las personas las llamas por su nombre y apellido.	Ajá.
Y te muestro la última foto. ¿Y qué me dices de niños como él, cómo les llaman a ellos? (5)	Un...un "mexicano".
¿Te parece? Bueno pues hacemos lo mismo con la foto.	(Coloca la foto)

### Auto-identificación (2ª. Tarea)

Ahora vamos a hacer algo Jorge con el retrato que hiciste tuyo. Dime: ¿en cuál de esas cajitas piensas que debería ir tu retrato?	En el "blanco".
¿Por qué piensas tú que debería ir ahí, con el "blanco"?	Porque "vide" que el pelo iba parado y él, el del dibujo iba un poquito parado.
¿Y por qué otra cosa lo pones en esa cajita?	Porque él...él es muy grande como él, como el retrato (compara su retrato con la foto 15)
Y... ¿qué otra cosa?	Ninguna.
¿Sólo eso?	Ajá.
¿Tú crees que podrías haber puesto tu retrato en alguna otra cajita?	Ajá.
¿En dónde lo hubieras puesto?	(Lo coloca con el "chino")
¿Por qué crees que podría ir con el "chino" también?	Porque él no lo tiene muy parado (el pelo del "blanco") y el "chino" lo tiene al lado.
Bueno, ¿y entonces?	Porque el cuello está muy flaquito el de él y el mío también.
El cuello del "chino" está muy flaquito y el tuyo también.	Ajá.
Mm... ¿y en cuál de los dos entonces está mejor?	Con el "blanco"
Bueno...	

### Preferencias y rechazos étnicos

Y dime una cosa Jorge, de esas 4 fotos, ¿cuál es la que te gusta más?	El "blanco".
¿Qué es lo que te gusta del "blanco"?	Los ojos, las cejas y...y...su pelo.
¿Cómo son sus ojos, qué te gusta de sus ojos?	De que son...azules. Y de que a mí me gusta el color azul.
Mm...	También el café me gusta y...me gusta su color de pelo. Que se lo pinta negro y amarillo y plateado.
Mm... ¿y el color que tiene ahí...qué colores?	¿De la cara?
No, no del pelo, estamos hablando del pelo.	Es como si combinamos...el negro con éste no sé cómo se vería.
Pero el color del pelo del niño de la foto	Ajá.

¿es de esos colores que tienes en la mano, amarillo y café?	
¿Y te gusta ése color?	<i>Si. Se combina y se ve muy plateado.</i>
Ah bueno. Y déjame preguntarte lo contrario, de ésas 4 fotos ¿cuál es la que no te gusta o casi no te gusta?	<i>El "mexicano".</i>
¿Qué es lo que no te gusta del "mexicano"?	<i>Su...pelo, su nariz, sus dientes y las cejas.</i>
¿Y por qué no te gusta?	<i>De que los dientes son muy grandes y de que la nariz es muy gorda. Usted ya sabe a qué me refiero.</i>
Si, más o menos sé a qué te refieres pero...	<i>Y de los ojos que son muy chiquitos. De las cejas que tiene éste espacio. A mí me gusta de que estén como éstas, de que tengan puro negro. Como un poquito café y los mexicanos, todos tienen de aquí, ésta parte, (se refiere a las cejas poco pobladas, creo) la tienen sin un po...sin nada de pelo.</i>
Ok...	